DOCUMENT RESUME

ED 218 453 CE 031 899

AUTHOR	Paquin, Andre, Ed.
TITLE	Canadian Counsellor. Special Edition on Employment Counselling = Conseiller Canadien. Edition Speciale sur le Counselling d'Emploi.
INSTITUTION	Canada Employment and Immigration Commission, Ottawa (Ontario). Occupational and Career Analysis and Development Branch.; Canadian Guidance and Counselling Association, Edmonton (Alberta).
PUB DATE	Oct 80
NOTE	102p.
AVAILABLE FROM	The Editor, Canadian Counsellor, Dept. of Educational Psychology, 6-138F Education II, The University of Alberta, Edmonton, Alberta T6G 2G5 ($4.00).
LANGUAGE	English; French
JOURNAL CIT	Journal of the Canadian Guidance and Counselling Association; v15 n1 Oct 1980
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Blue Collar Occupations; *Career Counseling; Counseling; *Counseling Objectives; *Counseling Services; *Counseling Techniques; *Counseling Theories; Counselor Certification; Counselor Characteristics; Counselor Qualifications; Educational Practices; *Employment Counselors; Group Counseling; Measurement Techniques; Personality Traits; Problem Solving; Self Evaluation (Individuals); Testing Programs; Values; Vocational Adjustment; Work Attitudes
IDENTIFIERS	*Canada

ABSTRACT

This special edition on employment counseling contains a series of articles demonstrating some of the employment counseling initiatives currently underway in Canada. Included are separate English and French texts of each of the following articles: "The Assessment Component of Employment Counselling: Some Suggestions," by P. J. Patsula and J. E. Boyle; "A Problem Solving Approach to Group Employment Counselling," by W. A. Borgen and N. E. Amundson; "Certification in Testing Programs," by M. I. Bezanson, G. Busque, P. Jean, and A. J. Monsebraaten; "The Audio-Tape Recording of Counselling Sessions," by W. R. Andrews and C. F. Johnston; "The Use of Self-Estimated Aptitudes in Employment Counselling," by J. A. G. Booth and M. S. Laurin-Dumas; "A Model, Specifications, and Sample Items for a Measure of Career Adaptability in Young Blue Collar Workers," by E. G. Knasel; and "Canadian Work-Related Values," by M. C. Casserly. (MN)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Canada

ED218453

Employment and Immigration Canada

Emploi et Immigration Canada

SPECIAL EDITION ON EMPLOYMENT COUNSELLING

ÉDITION SPÉCIALE SUR LE COUNSELLING D'EMPLOI

JOURNAL OF THE CANADIAN GUIDANCE AND COUNSELLING ASSOCIATION

REVUE DE LA SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ORIENTATION ET DE CONSULTATION

CE 031 899

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. S. Conger

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CEIC EMPLOYMENT COUNSELLING POLICY

The Policy on Employment Counselling adopted by the CEIC as of June 17, 1980 is that:

"Clients who require employment counselling in order to achieve satisfactory placement shall receive it and employment counselling staff shall have the necessary competencies to deliver employment counselling services."

Sub-Policies

- Employment Counselling services must be available through all local offices.
- Employment Counselling is a specialized function which must be performed by staff members who possess the required capabilities.
- National Headquarters, in collaboration with the regions, must develop, test and implement systematic and comprehensive training required to support effective employment counselling services.
- National Headquarters, in collaboration with the regions, must develop, test and implement the counselling tools, interviewing techniques and counselling approaches (both individual and group) required to enable local offices to provide effective employment counselling services.
- Employment counselling staff are responsible for determining, with clients, their need for and willingness to receive employment counselling assistance.
- Employment counselling staff are responsible for selecting and using, with clients, the appropriate employment counselling tools and the appropriate CEIC programs and services needed to achieve client employment goals effectively.
- Employment counselling staff are responsible for limiting the extent of their interventions with clients according to their capabilities and the role of the Commission.
- National Headquarters, in collaboration with the regions, must develop a system for measuring and evaluating employment counselling services in order to provide managers with data on which to make more informed decisions and improve the quality of services.

EMPLOYMENT COUNSELLING TOOLS

TESTS

GATB
COII
STENOGRAPHIC
TYPING
COLOUR DISCRIMINATION

SUPPORTING DOCUMENTATION

CCDO (Volume I)
CAREERS CANADA
CAREERS PROVINCES
OCCUPATIONAL ANALYSES
MOBILITY CANADA
CUP TABLES

FOIL
COFOR

OCCUPATIONAL EXPLORATION AND/OR OCCUPATIONAL CHOICE

ICO
YOUR PERSONAL OCCUPATION SELECTOR
PLACE
CHOICES
CREATING A CAREER
MOVING ON
ACT
DIRECTORY OF ENTRY OCCUPATIONS
CCDO (Volume II)

CREATIVE JOB SEARCH TECHNIQUES

TOOL IN DEVELOPMENT

JOBSCAN

CANADIAN COUNSELLOR

CONSEILLER CANADIEN

SPECIAL ISSUE / NUMÉRO SPÉCIAL

Employment Counselling /
Le counselling d'emploi

GUEST EDITOR / RÉDACTEUR INVITÉ

André Paquin

JOURNAL OF THE CANADIAN GUIDANCE AND COUNSELLING ASSOCIATION
REVUE DE LA SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ORIENTATION ET DE CONSULTATION

VOLUME 15, NUMBER 1, OCTOBER 1980

The CANADIAN COUNSELLOR is the official journal of the Canadian Guidance and Counselling Association. Articles of general interest to counsellors who work in schools, community agencies, universities and any other institution in which psychological counselling is performed are published. We welcome articles dealing with:

(a) research reports of studies which have relevance to counselling practitioners,

(b) descriptions of new techniques or innovative programs and practices,

(c) discussions of current scientific issues,

(d) commentaries on current professional issues and on the role of CGCA in our society,

(e) critical summaries of published research.

We will also be pleased to consider poems, brief rebuttals to articles or brief commentaries (perhaps only a page or two), on something you feel our counselling colleagues might be interested in hearing about.

Manuscripts submitted in consideration for publication should adhere to the "Guidelines for Authors of Manuscripts" found on the inside back cover of this journal.

Manuscripts and notices should be sent to:

The Editor
Canadian Counsellor
Department of Educational Psychology
6-138F Education II
The University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

The CANADIAN COUNSELLOR is published quarterly by the Canadian Guidance and Counselling Association in October, January, April and July.

Subscription prices are $18.00 per volume to libraries and institutions; $12.00 per volume to individuals. Single copies are available to individuals at $4.00 per copy. Orders and correspondence regarding subscriptions, change of address, purchase of back volumes, and permission to republish should be sent to:

The Editor
Canadian Counsellor
Department of Educational Psychology
6-138F Education II
The University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

Statements contained in the CANADIAN COUNSELLOR are the personal views of the authors and do not constitute Canadian Guidance and Counselling Association Policy unless so indicated.

Publication costs are offset, in part, by a grant from *the Canada Council* which is gratefully acknowledged.

We gratefully acknowledge assistance from the Secretary of State for the bilingual character of this publication.

Guidelines for Authors of Manuscripts

1. All manuscripts must be typewritten, double spaced and submitted in quadruplicate. They should not exceed 3,500 words (approximately 13 pages, including references, tables and figures). An abstract of 100-140 words in length, typed on a separate page, should be provided in both *English* and *French*.
2. Manuscripts should be well organized and concise. Avoid the dull, stereotyped writing most of us were taught in Graduate School.
3. Avoid footnotes wherever possible.
4. Tables, graphs and charts should be used only if essential. Graphs and charts must be carefully prepared on separate sheets in India ink, ready for reproduction. Graphs and tables must be properly labelled using Arabic numerals, e.g., Figure 2, or Table 3. The format of the tables should conform to the specification in the *APA Publications Manual* (1974).
5. Each table, figure or chart should be presented on a separate page and the position of the table, figure or chart should be clearly indicated within the text by inserting at the relevant point the phrase (e.g., Insert Table 3 here).
6. If possible, shorten article titles so that they do not exceed 50 letters and spaces.
7. Authors' names and position, title, and place of employment of each, should appear on a cover page *only* so that manuscripts may be reviewed anonymously.
8. In all other matters of style, the *APA Publications Manual* (1974) is considered definitive.
9. Never submit material that is under consideration by another journal.
10. Manuscripts will be acknowledged upon receipt and promptly sent to a number of appraisers. We have found that two to three months may elapse between acknowledgement of receipt of your manuscript and notification concerning its disposition.

Attention — With respect to the journal's spelling of counsellor and counselling, the Canadian/English spelling of a double "l" must be used. Authors should be aware that the official dictionary of this journal is *The Senior Dictionary: Dictionary of Canadian English.*

CANADIAN COUNSELLOR
VOLUME 15, NUMBER 1

CONSEILLER CANADIEN
OCTOBER/OCTOBRE 1980

Editor/
Rédacteur

Harvey Zingle
Dept. of Educational Psychology
6-102 Education II Building
University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

Managing Editor/
Rédacteur gérant

Stewart J.H. McCann
Dept. of Educational Psychology
6-141F Education II Building
University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

Associate Editor/
Adjoint au Rédacteur

Lloyd W. West
Dept. of Educational Psychology
University of Calgary
Calgary, Alberta
T2N 1N4

Consulting Editors/
Comité d'aviseurs à la rédaction

L. Bégin*
Division du développement avancé
(DADPC) CEIC
Ottawa,Ontario
K1A 0J9

M.L. Bezanson*
Employment Counselling Division
(OCAD) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

C. Casserly*
Advanced Development Division
(OCAD) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

Frank Dumont
Dept. of Counsellor Education
McGill University
3700 McTavish Street
Montreal, Quebec
H3A 1Y2

J.D. Friesen
Dept. of Counselling Psychology
University of British Columbia
2075 Wesbrook Mall
Vancouver, B.C.
V6T 1W5

Y. Jacques*
Division du counselling d'emploi
(DADPC) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

L.D. Klas
Dept. of Educational Psychology
Memorial University of Newfoundland
St. John's, Newfoundland
A1C 5S7

Jeri Dawn Wine
Dept. of Applied Psychology
Ontario Institute for Studies in Education
252 Bloor Street
Toronto, Ontario
M5S 1V6

Book Review Editor/
Rédacteur des comptes rendus

James W. Vargo
Faculty of Rehabilitation Medicine
University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G4

Guest Editor/
Rédacteur invité

André Paquin
Director/Directeur
Employment Counselling Division
Division du counselling d'emploi
(OCAD - DADPC) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

Editorial Assistants/
Assistants à la
rédaction

J.E. Boyle*
Employment Counselling Division
(OCAD) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

Line Champagne*
Division du counselling d'emploi
(DADPC) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

*For this issue only.

Canadian Counsellor

Vol. 15, No. 1, October 1980

TABLE OF CONTENTS

About the Authors 1
Guest Editor's Comments 3
The Assessment Component of Employment Counselling: Some Suggestions
P.J. Patsula and J.E. Boyle 4
A Problem Solving Approach to Group Employment Counselling
W.A. Borgen and N.E. Amundson 10
Certification in Testing Program
M.L. Bezanson, G. Busque, P. Jean, Jr., and A.J. Monsebraaten 16
The Audio-Tape Recording of Counselling Sessions
W.R. Andrews and C.F. Johnston 20
The Use of Self-Estimated Aptitudes in Employment Counselling
J.A.G. Booth and M.S. Laurin-Dumas 25
A Model, Specifications and Sample Items for a Measure of Career Adaptability in Young Blue-Collar Workers
E.G. Knasel 31
Canadian Work-Related Values
M.C. Casserly 38

ABOUT THE AUTHORS

ANDRÉ PAQUIN

André Paquin obtained his Licence in Guidance and Counselling from the University of Montreal in 1969. He worked as a guidance counsellor in CEGEP St. Laurent before joining the Canada Manpower and Immigration Department as a Counselling Consultant in 1972. His CEIC experience includes CEC management as well as several administrative positions in the Quebec region. Since 1977, he has been the Director of the Employment Counselling Division of the Occupational and Career Analysis and Development Branch, CEIC.

PHILIP J. PATSULA

Dr. Philip J. Patsula is a Professor of Counsellor Education at the University of Ottawa. He has been involved in the professional training of counsellors as administrator, instructor, and consultant for educational institutions and governmental agencies at federal, provincial and municipal levels.

JAMES E. BOYLE

James Boyle has been employed by the Canada Employment and Immigration Commission and its predecessor, Canada Manpower and Immigration since 1969. From 1969 to 1972, he was Atlantic Regional Counselling Consultant and currently is Head, Counselling Projects of the Employment Counselling Division of the Occupational and Career Analysis and Development Branch. In both positions, he has been responsible for projects designed to increase the counselling capability of employment counsellors.

WILLIAM A. BORGEN

William Borgen graduated from the University of Alberta with a PhD in counselling psychology in 1976. He is currently an assistant professor in the Department of Counselling Psychology at the University of British Columbia. His research interests centre on the development and implementation of preventive and developmental psychological education programs in educational and employment counselling settings. His previous work includes teaching senior high school students and counselling in school and community agency settings.

NORMAN E. AMUNDSON

Norman Amundson is an assistant professor in the Department of Counselling Psychology, Faculty of Education, University of British Columbia and is coordinator of one of the U.B.C. Counselling Centres. He obtained his degree in educational psychology from the University of Alberta in 1975. Norm is currently very interested in group employment counselling, classroom management and in using projective techniques as a basis for structured counselling interviews.

M. LYNNE BEZANSON

Lynne Bezanson received her MEd (counselling) from the University of Ottawa in 1969 and is currently the Head of Counsellor Development in the Employment Counselling Division of the CEIC. Her previous work included teaching with Canadian University Services Overseas, counselling with the Ottawa Board of Education, and designing training programs for other federal departments. She authored the manuals and training course for the CEIC testing certification program and is now developing additional competency-based training programs for CEIC counsellors.

GUY BUSQUE

Guy Busque received his BEd (1964), a Licence in Educational Administration (1972) from the University of Laval and has completed the course of study for an MA in measurement and evaluation (University of Montreal, 1978). For the last three years he has been Head, Analysis and Evaluation, Employment Counselling Division, Occupational and Career Analysis and Developmental Branch. Prior to that he worked in the CEIC as employment counsellor, supervisor, staff training specialist and manpower training consultant over a period of 10 years. He also has five years experience as a high school teacher.

PAUL JEAN, JR.

Paul Jean, Jr. obtained his BSc in psychology (1970) from Loyola of Montreal (University of Montreal), his BEd (1972) from the University of Quebec in Montreal and his MEd in counselling psychology (1975) from Rivier College, N.H. Paul has been working with the CEIC since 1974. He is currently a Project Officer with the Employment Counselling Division and is working on developing evaluation instruments for a Competency-Based Employment Counsellor Development Program. His experience includes employment counsellor, training officer and counselling consultant. He shared in producing video-tapes for the Certification in Testing program and has written several bi-

lingual counsellor training manuals. In addition, he has co-supervised the practicum program in counselling at McGill University.

ARTHUR (ART) J. MONSEBRAATEN

Art Monsebraaten has been involved in research and management of testing and counselling programs in the Canada Employment and Immigration Commission and the Public Service Commission of the Federal Government since 1967. Prior to that he was a member of the Royal Canadian Mounted Police for 15 years where he served as a policeman, personnel administrator and research officer. He obtained a BA (psychology) from Carleton University in 1963 and an MEd from the University of Ottawa in 1970. He is currently serving on the Executive of the Canadian Guidance and Counselling Association as Treasurer, and is a member of the Ottawa Chapter of the Association for Children with Learning Disabilities.

W. ROBIN ANDREWS

Robin Andrews worked for the Edmonton Public School Board for eight years, first as a teacher of English, and then as a counsellor and head of a guidance department. After returning to university studies, he received his PhD from the University of Alberta in 1969. As a professor in Queen's University's Faculty of Education, he teaches in the vocational and counselling theories areas. His research and writing activities are currently in the areas of psychotherapy and learning disabilities.

C. FRED JOHNSTON

Fred Johnston is Associate Professor of Educational Technology, Faculty of Education, Queen's University. He completed his undergraduate work at the University of Toronto and graduate work at Syracuse University. He has experience as a high school teacher and headed a history department. Fred has been active in professional development work with teachers and is a leading figure in the field of educational media in Canada. He has served as President of the Educational Media Association of Canada, and as editor of *Media Message*. His research and publications are in the fields of media and technology in education.

J.A. GORDON BOOTH

Gordon Booth graduated from the University of New Brunswick in 1969 with a Master's degree in psychology. After 1½ years with Saskatchewan NewStart, he joined the Department of the Solicitor General as Senior Psychologist at Saskatchewan Penitentiary. While on educational leave at the University of Alberta (1973-1975), he completed the course requirements leading to a PhD in Counselling. He joined the CEIC in 1976 as the head of Testing, Research Programs and Projects, Employment Counselling Division. While employed in Ottawa he completed his dissertation and graduated in 1978. He also lectures in counselling at the University of Ottawa.

MONIQUE S. LAURIN-DUMAS

Monique Laurin-Dumas graduated from the University of Ottawa in 1979 with a BA (Honours) degree in psychology. She is presently taking courses leading to a Master's degree in business administration at the University of Ottawa.

EDWARD G. KNASEL

Edward Knasel is currently the conference secretary for the International Work Importance Study (WIS) which is concerned with work values and the salience of work in 15 countries. For the past two years Mr. Knasel has been involved in collaboration with Dr. Donald E. Super, in developing a new theory on career adaptation for the National Institute for Career Education and Counselling (NICEC) in England. Mr. Knasel's other interests lie in the area of the role of psychology in career development. Mr. Knasel studied for his first degree at the University College of North Wales, Bangor. He received his Master's degree from the University of Aston in Birmingham.

M. CATHERINE CASSERLY

Catherine Casserly graduated from the University of Manitoba with an MA in psychology in 1970. When the Ottawa Separate School Board introduced extensive French programming for English-speaking children, she conducted research for three years on the effects of such a second language learning situation. In 1973, she joined the Public Service Commission of Canada to identify senior executive potential among middle-level managers and to investigate career paths which would maximize this identified potential. In 1977, she moved to the Canada Employment and Immigration Commission where she has worked extensively in the area of evaluation of counselling tools and techniques such as CHOICES. Currently, she is the Principal Research Officer for the Canadian Work Importance Study. This is part of an international study to identify the values related to work in industrialized countries.

Guest Editor's Comments

Employment counselling has been practiced in Canada for many years. Most employment counselling assistance is provided by employment counsellors working in Canada Employment Centres across the country. Clients they serve are largely adults who have been away from formal education for an extended period of time.

While the literature is replete with articles on counselling and psychology, little research has focused specifically on employment counselling and on the clients who require and would benefit from employment counselling.

In recent years, the Canada Employment and Immigration Commission, given its mandate to provide employment counselling assistance to the public, has increased its leadership in this area. The articles selected for this special issue demonstrate some of the employment counselling initiatives currently underway in Canada.

Philip J. Patsula and James E. Boyle are developing a training program on the assessment component of employment counselling. Their article describes this component as the first step in the employment counselling process. They indicate that the process of assisting clients to move from articulating their employment concerns in constraint terms to articulating them in contingency terms is crucial and affects their progress towards resolution of employment difficulties.

William A. Borgen and Norman E. Amundson are developing a training program to assist employment counsellors to conduct effective group employment counselling sessions. Their article describes the application of a problem-solving group approach to employment issues. This 7-step approach has been designed for specific application within an employment counselling setting.

The information provided in these first two articles represents, of course, only a small portion of the work currently being undertaken in these areas. Both of the aforementioned initiatives have been facilitated by the success of the *Test Certification Program* which was developed and implemented within the CEIC in the last three years and which is described in the article by M.L. Bezanson, G. Busque, P. Jean, and A.J. Monsebraaten. This program was the first attempt by the CEIC to implement a competency-based training program and its success is evidenced in the fact that over 1,000 employment counsellors are now certified in testing.

W. Robin Andrews evaluated many recorded test interpretation interviews submitted by counsellors as part of the test certification requirement. He has contributed, in collaboration with C. Fred Johnston, an article addressing technical and ethical considerations in taping client interviews and providing practical advice to counsellors on how to avoid difficulties in taping and benefit professionally from the learning opportunities provided through recorded interviews.

J.A. Gordon Booth and Monique Laurin-Dumas conducted research on the client case studies submitted by employment counsellors along with their recorded test interpretation interviews. Their research shows that although correlations between tested aptitudes and self-estimated aptitudes are significant, CEC clients tend to underestimate their aptitudes. They also demonstrate the relevance of the self-estimate strategy for adult CEC clients.

The remaining articles focus specifically on the types of clients most likely to benefit from employment counselling. Edward G. Knasel describes a 7-dimensional model and specifications for an instrument to measure the career adaptability of young blue-collar workers. This research holds promise for the development of a Canadian instrument to be applied within the employment counselling setting.

M. Catherine Casserly has contributed a review of the literature researched in order to develop a Canadian inventory of work-related values. Her research suggests that while Canadian workers have many work-related values in common with workers in other industrialized countries, they place a certain priority on the particular values of ability development, cultural identity, risk-taking and the opportunity for impact.

Many other promising initiatives are underway in employment counselling. Employment counselling tools to facilitate the work of employment counsellors are constantly being developed and improved. A system for evaluating the effectiveness of employment counselling is being researched. Individual counselling techniques adapted to employment counselling are being developed. Regular readers of the *Canadian Counsellor* can look forward to reading of these developments in future editions.

I hope readers of this special edition on employment counselling will find the articles informative and thoughtful. I would like to thank the authors who submitted articles for publication, the members of the editorial committee, and in particular my assistant, Line Champagne who worked many hours to produce a completely bilingual edition of the *Canadian Counsellor*.

A. Paquin
July 1980

THE ASSESSMENT COMPONENT OF EMPLOYMENT COUNSELLING: SOME SUGGESTIONS

PHILIP J. PATSULA
Faculty of Education, University of Ottawa
JAMES E. BOYLE
(CEIC) Ottawa, Ontario

Abstract

Employment counselling services may be conceptualized as assessment followed by intervention to facilitate the movement of "not-job-ready" clients towards effective employment. Reported herein is a suggested approach to be used by employment counsellors within the assessment component of the sequence.

The assessment component of employment counselling is viewed (Patsula, 1980a) as an ongoing cyclical process in which emphasis is placed on (1) the collaborative (i.e., counsellor and client) identification of client employment/employability needs; (2) the translation of such needs into specific, measurable, and attainable counselling goals, and (3) the obtaining of client commitment to work on the counselling goals in order to enhance the possibility of obtaining effective employment.

It is contended that the assessment of client employment needs is a necessary initial step in the movement of the client towards effective employment and that such assessment is best conducted collaboratively by the counsellor and the client. The value of the counsellor-client collaboration, specificity of goals, and client commitment dimensions is that such dimensions ensure perceived and real movement of clients in their taking of responsibility for subsequent action plans (such interventions as counselling and training, for example). Movement towards assessment of client employability needs, and the actions required to meet these needs, is less apt to happen without client involvement.

Dynamically, the collaborative relationship invites the re-education of the client and counsellor *towards* a mutual respectfullness and the taking of responsibility in dealing with the resolution of the client's employment concern. That is, in a collaborative relationship clients are neither devolved of their responsibilities nor present themselves in self-deprecating manners because they have unmet employability needs; likewise employment counsellors are neither elevated nor present themselves in a professionally overly detached manner because they happen to be *more congruent* (e.g., wish to have a job and *do* have a job) in an area in which the clients are *less congruent* (e.g., wish to have a job, but *do not* have a job). The clients are not pre-judged to be weak, lazy, unmotivated; the counsellors are not pre-judged to be infallible or omniscient.

Parenthetically the word "towards" is emphasized above as a reminder of the reality that not all clients (or, for that matter, not all counsellors) present themselves in the assessment counselling component, or develop during the assessment counselling component, the attitude of mutual respect and performance of shared responsibility posited as a goal of participants within such an encounter. The actual reaching of the above goal of mutuality of respect and effort with every client is not the critical issue. What is critical is that employment counsellors be open to such a relationship. Employment counsellors should foster client movement towards such a relationship and, at the same time, be fully aware that it may be too much to expect all clients to operate at high levels of collaboration.

It is seen, thus, that the collaborative nature of the assessment interview also invites the assessment counsellor to take the view not so much, "What can I do *for* this client", as the view, "What can I do *with* this client." The latter view ensures that changes the client perceives to be most necessary are seriously considered within the assessment process.

Likewise, clients of public employment agencies tend to be very much focused on the "here and now", (Patsula, 1978a, 1978b). Such clients find relief in taking, and clearly observing themselves as taking, concrete steps towards employment through the goal delineation task of the assessment interview.

The contents of this paper are based on work done under contract with the Canada Employment and Immigration Commission. Requests for reprints should be sent to Dr. P.J. Patsula, Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, Ontario, K1N 6N5.

Commitment of the client to work on the mutually-derived counselling goals is imperative for the successful initiation of the subsequent intervention strategies.

The suggested framework to be used by the counsellor in helping the client to arrive at counselling goals and be willing to work on such goals based upon relevant client strengths and barriers is that of moving the client from the articulation of a *constraint statement* concerning a relevant employment issue or concern to the articulation of a *contingency statement*.

Contingency Statements

The assessment component of the counselling interview has been conceptualized (Patsula, 1980a) as an action-oriented start in the client's decision-making path to employment. That is, although it may be viewed as an ongoing counselling process, it is important to highlight it as an initial thrust in providing employment counselling service to "not-job-ready" clients. Intervention is posited to most productively follow adequate assessment (Bolles, 1979; Crystal & Bolles, 1974).

In the assessment component, the use of basic communication skills, (e.g., attending, paraphrasing, reflection of feeling, behavior description and feedback[1]) assists clients better to understand factors in their situation which are facilitating and constraining to their obtaining effective employment. Many clients are confused both with regard to their employment goals and the assumptions and values underlying any such goals. Such confusion is reflected in their inability to articulate clearly either their career goals or what they hope to achieve through their contact with employment counsellors. The generally helpful premise of the assessment counsellor is that confused thinking and confused speaking are both interactive and cumulative. To alleviate the client's confusion, the assessment counsellor sequentially may focus upon (1) the client's present means of articulating his/her goals for the counsellor-client interaction; (2) the client's present means of articulating his/her career goals; and (3) the client's present means of articulating the constraining and facilitating elements in effective employment.

A brief example follows of the counsellor's use of communicating skills in helping the client to clarify his/her barriers and strengths to employment.

Client: "*I can't* go to job interviews *because* during job interviews I become too nervous and anxious about doing well in the interview."

The above statement is a typical example of a *constraint statement* depicting confused thought and expression by the client. A *constraint statement* is a statement in which is indicated in absolute terms the impossibility, or limited likelihood, of obtaining a goal. Although the counsellor and client who have arrived at this expression of a concern have come a long way, nonetheless, much confusion still exists. The handicaps to clear thinking often include (1) confusing the improbable with the impossible; (2) the use of "sloppy" language; and (3) being overly general.

The task of the counsellor and client is to determine whether the expressed barrier is absolute or relative and to convert possibly "sloppy", misleading language to clearer, manageable language which allows more specific consideration of the barriers and strengths relating to the attainment of effective employment.

"Sloppy" language frequently results from (1) incorrect use of absolutes, for example, "all", "never", "can't", "none", "every", "only"; and (2) use of false assumptions.

Thus, the task of the counsellor and client regarding the above client's constraint statement is to clarify both thought and expression by reaching specific and useful definitions of the terms "can't", "nervous and anxious", "well", and the implied prediction that "nervous and anxious job interviewees do not get jobs". For instance, by the term "can't", does the client mean "won't", "unwilling", or "don't think that the bother is worth it". By "nervous and anxious", does the client mean "sweating palms", "trouble speaking clearly and fluently", and/or "distracted from hearing the interviewer's questions"? The term "well" could mean anything from "obtaining a job offer prior to the close of every job interview to "not having the interview prematurely terminated".

With the help of the clarifying responses of the counsellor, the client's constraining statement concerning job interviews may be worded more clearly and in a more workable fashion in the form of a *contingency statement* as follows:

> "*If* I am to keep the interview going, *then* I will have to deal with such things as sweaty palms, speaking clearly and fluently, and hearing the interviewer's questions."

During the assessment component of the counselling interview, the counsellor's clarifying responses are aimed at *helping the client to change constraint statements* (e.g., "I *can't change because* of . . .") into *contingency statements* (e.g., "*If* I wish to change, *then* I will have to deal with . . ."). The contingency statement indicates in specific behavioural terms what must be done

1 The reader is referred to the work of John Wallen, the most complete bibliography of which may be obtained in the references of the recent article by Chinmaya & Vargo (1979). A sampling of other references include: Brammer, 1979; Carkhuff, 1973; Carkhuff *et al*, 1980; Egan, 1975a; 1975b; Gazda, 1977.

about the barrier in order to move towards effective employment. To state the above in a format adapted from that of Loughary and Ripley (1976), the following 7-step procedure is advanced:

1. Provide a relationship of mutual trust and respect.
2. Elicit from clients a statement of an employment issue or concern.
3. Help clients to analyze and clarify the concern in order that they can state the concern in the form of a *constraint statement*, (i.e., "I cannot do A because of B").
4. Help clients to identify and state the *underlying value(s) or assumption(s)* within the constraint statement.
5. Help clients to analyze and *clarify* the underlying value(s) or assumption(s) and to judge such values and assumption as constructive or as self-defeating.
6. If, after clarification, the underlying assumption is judged to be self-defeating, help the client to formulate a more productive assumption.
7. Help clients to formulate a *contingency statement* using the form "If I am to do A, then I must _____".

Familiarity with the work of Albert Ellis (Dryden, 1979; Ellis, 1973; Ellis & Harper, 1975) in the identification and the disputing of irrational beliefs would aid employment counsellors in the identification and clarification of underlying value(s) within the constraint statements of clients. Likewise, a working knowledge of typical employee-client strengths and barriers relating to employment/employability (Patsula, 1978c), as well as knowledge of human dynamics related to the change process (Capelle, 1979), motivation (Vroom, 1964; Vroom & Deci, 1970), decision making (Horan, 1979; Janis & Mann, 1977), to give but a few examples of desired counsellor competencies, would be beneficial, if not essential, for counsellor effectiveness.

The reader may wish to practice formulating possible contingency statements from the client constraint statements listed below. The exercise of formulating contingency statements may best be conducted by following a systematic format. Thus, for each of the constraint statements provided, you may wish to write (a) the possible terms to be clarified within the constraint statement; (b) a possible underlying assumption or value indicated; (c) the terms to be explored or clarified within the underlying assumption or value; (d) a judgement that the underlying assumption or value is either constructive or self-defeating; (e) a constructive alternate assumption or value, and (f) a contingency statement based on the new assumption or value.

Example

Constraint Statement:

I can't go to work as a waitress because my family would never allow it.

(a) Terms to be clarified: *"waitress"* ("or any other job, e.g., president of the company"?); *"family"* ("spouse or children or both"?); *"allow"* ("be annoyed? angry? inconvenienced"?); *"never"* ("even if they understood your need, be it financial or psychological"?).

(b) Underlying assumption:

My role as mother and wife demands that I always put the needs of others before my own needs.

(c) Terms to be clarified: *"role"; "always"*

(d) Underlying assumption/value is:
Constructive ( )
Self-Defeating ( ) Check One
If constructive, STOP
If self-defeating, CONTINUE
(In this example, let us assume that the counsellor and client agree that the underlying assumption is self-defeating.)

(e) Constructive alternative assumption/value:

Both my needs and the needs of others are important considerations.

(f) Contingency statement:

If I am to go to work outside the home, it would be useful to clearly understand and to communicate my needs and decide on a job that is suitable to me and which takes into consideration the needs of other members of the family.

Constraint statements on which to practice developing contingency statements could be:

Constraint Statement: I cannot quit my job as a carpenter's helper and take upgrading course at the community college because my friends would think that I was being snobbish.

Constraint Statement: I cannot get a job because I don't have any work skills.

Constraint Statement: I can't find any work because there are no jobs available.

Constraint Statement: I can't . . . (complete a constraint statement that you have recently encountered from a client).

There are many advantages to the use of client contingency statements rather than client constraint statements. Four such advantages are that contingency statements shift (1) the focus of the client from paralyzing absolutes to the consideration of *alternatives* (e.g., "I can't" to "What can I do"?, [Janis and Mann, 1977; Glasser, 1965; Bassin et al, 1976]); (2) the client's attitude from one of pessimism to one of *optimism* (eg., away from the pessimistic "I can't do A", in which the logical conclusion is that "If you can't, then I

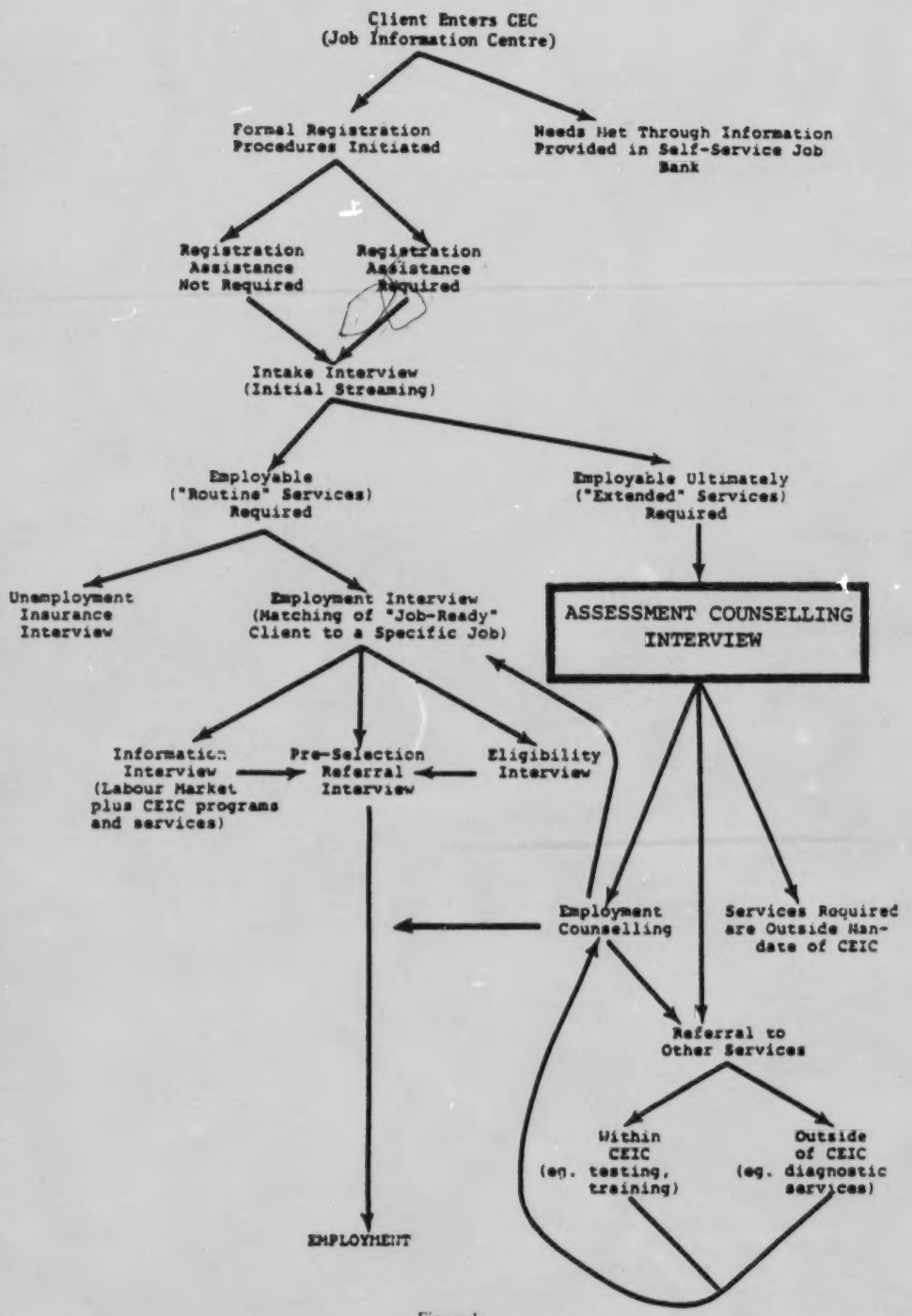

Client Enters CEC
(Job Information Centre)
Formal Registration Procedures Initiated
Needs Met Through Information Provided in Self-Service Job Bank
Registration Assistance Not Required
Registration Assistance Required
Intake Interview
(Initial Streaming)
Employable ("Routine" Services) Required
Employable Ultimately ("Extended" Services) Required
Unemployment Insurance Interview
Employment Interview (Matching of "Job-Ready" Client to a Specific Job)
ASSESSMENT COUNSELLING INTERVIEW
Information Interview (Labour Market plus CEIC programs and services)
Pre-Selection Referral Interview
Eligibility Interview
Employment Counselling
Services Required are Outside Mandate of CEIC
Referral to Other Services
Within CEIC (eg. testing, training)
Outside of CEIC (eg. diagnostic services)
EMPLOYMENT

Figure 1.
Conceptual sequencing of CEC employee-clients.

guess you can't", to the more optimistic "If I am to do A, then I . . ."), (Dinkmeyer & Dreikurs, 1963; Dinkmeyer & McKay, 1976); (3) the client's view of his/her control of events from external control to *internal control* (Lefcourt, 1976; 1972; Rotter, 1975, 1966); and (4) the client's behavior from passive recipient to potentially *active participant*, (Vroom, 1964; Vroom & Deci, 1970).

In addition to the above noted advantages the process of formulating contingency statements from constraint statements leads to the clarification of underlying values/assumptions of the client. Such clarification helps the client to develop a greater self-understanding which contributes to clearer and more realistic statements of strengths regarding employment.

Specific counsellor knowledge, skill, and attitude dimensions required to help clients in developing contingency statements regarding their employability concerns may be delineated and taught (Patsula, 1980a, 1980b). In such a program, helping clients formulate relevant contingency statements is regarded as the "pièce de résistance" of the assessment process.

The translation of the contingency statement into a specific counselling goal is a simple matter, since the contingency statement already is formulated in specific behavioural terms. Likewise, the obtaining of commitment of the client to work on the counselling goal is enhanced by the active involvement of the client throughout the process of contingency statement formulation and counselling goal delineation.

Application to Canada Employment Centres

Provided in Figure 1 is the authors' observation of present general practice in many Canada Employment Centres with added emphasis upon the suggested assessment component, termed the "assessment counselling interview", as a preliminary focus prior to client referral, termination or employment counselling intervention.

The use of the terms "Routine" and "Extended" in referring to Services provided in Figure 1 does not denote that the former service is of lesser importance than the latter service. The task of CEC personnel is seen to be that of assisting individuals in their bid in preparing for, attaining, maintaining, and progressing in effective employment. "Routine" services are provided through employment interviewing with emphasis upon the matching of client to a job; whereas, "Extended" services are provided through employment counselling with emphasis upon the development of the client's employment goal, which includes opportunity to deal with hindrances to the achievement of the client's employment goal.

Conclusion

The formulation of contingency statements in assessing client employment/employability needs, and in delineating counselling goals can be a valuable aid to the employment counsellor in providing effective and efficient service to "not-job-ready" employee-clients. The specific counsellor knowledge, skill, and attitude dimensions required to facilitate the mutual development of contingency statements have been conceptually defined (Patsula, 1980a) and trainers' workshop materials have been developed (Patsula, 1980b). A future report will be directed to the results of validation studies conducted on the materials.

References

Bassin, A., Bratter, T., & Rachin, R. *Reality therapy reader*. New York: Harper and Row, 1976.

Bolles, R.N. *What colour is your parachute?* Berkeley, California: Ten Speed Press, 1979.

Brammer, L.M. *The helping relationship: Process and skills*. New Jersey: Prentice Hall, 1979.

Capelle, R.G. *Changing human systems*. Toronto: International Human Systems Institute, 1979.

Carkhuff, R.R., Pierce, R.M., & Cannon, J.R. *The art of helping IV*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1980.

Carkhuff R.R. *The art of problem solving*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1973.

Chinmaya, A., & Vargo, J.W. Improving communication: The ideas of John Wallen. *Canadian Counsellor*, 1979, *13*, 152-156.

Crystal, J.C., & Bolles, R.N. *Where do I go from here with my life?* New York: Seabury Press, 1974.

Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. *Encouraging children to learn: The encouragement process*. Toronto: Prentice Hall, 1963.

Dinkmeyer, D., & McKay, G. *Systematic training for effective parenting*. Circle Pines, Minnesota: AGS, 1976.

Dryden, W. Rational-emotive therapy and its contribution to careers counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*. 1979, *7*, 181-186.

Egan, G. *The skilled helper*. Belmont, California: Wadsworth, 1975. (a)

Egan, G. *Exercises in helping skills*. Belmont, California: Wadsworth, 1975. (b)

Ellis, A., & Harper, R. *A new guide to rational living*. Hollywood: Wilshire, 1975.

Ellis, A. *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. New York: McGraw-Hill, 1973.

Gazda, G.M., Asbury, F.R., Balzer, F.J., Childers, W.C., & Walters, R.P. *Human relations development: A manual for educators* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon, 1977.

Glasser, W. *Reality therapy*. New York: Harper and Row, 1965.

Horan, J. *Counselling for effective decision-making.* Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1979.

Janis, I., & Mann, L. *Decision-making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment.* New York: Free Press, 1977.

Lefcourt, H.M. *Locus of control: Current trends in theory and research.* Toronto: John Wiley and Sons, 1976.

Lefcourt, H.M. Recent developments in the study of locus of control. In B.A. Maher (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research.* New York: Academic Press, 1972.

Loughary, J.W., & Ripley, T.M. *Career life planning guide.* Chicago: Follett Publishing Co., 1976.

Patsula, P.J. *Description and comparison of public employment counselling services within selected countries.* Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1978. (a)

Patsula, P.J. *The intake interview as it relates to the employment counselling setting: A review of literature.* Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1978. (b)

Patsula, P.J. *The identification of barriers and strengths affecting employee-client employability: Operational definitions and sample diagnostic questions for use by Canada Employment Center Counsellors.* Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1978. (c)

Patsula, P.J. *The assessment counselling interview: Competency modules.* Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1980. (a)

Patsula, P.J. *The assessment counselling interview: Workshop leader's guide.* Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1980. (b)

Rotter, J.B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 1975, *43,* 56-67.

Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs,* 1966, *80*(1).

Vroom, V. *Work and motivation.* New York: Wiley, 1964.

Vroom, V., & Deci, E. (Eds.) *Management and motivation.* Baltimore: Penguin Books, 1970.

A PROBLEM SOLVING APPROACH TO GROUP EMPLOYMENT COUNSELLING

WILLIAM A. BORGEN and NORMAN E. AMUNDSON
Department of Counselling Psychology
University of British Columbia

Abstract

It is becoming increasingly recognized that a group employment counselling approach presents many advantages in addressing some of the job readiness, job research and job search maintenance needs of clients. This article outlines a group problem solving model which can be applied in an employment counselling setting. There are seven stages in this model: (1) Identifying and sharing problems; (2) accepting responsibility for the problem; (3) accepting responsibility to do something about the problem; (4) stating the problem concretely; (5) exploring alternatives for resolving problems; (6) practising new behaviours; and, (7) group feedback and support. Each of the stages is described using related employment counselling examples.

One of the major challenges involved in developing counselling approaches for the unemployed is the range of needs which they present. For example, some persons are just beginning their career and are coming to grips with how to break into the job market. Others have a long work history, but may have developed few, if any, job maintenance or job change skills. A third group of people, typically women, face re-entry to a job market after a prolonged absence. Beyond these groups of people, there are others who present special needs in preparing for entry to the job market such as immigrant groups, native Indians, the handicapped, and ex-prisoners. It is obvious by the scope of needs presented by these diverse groups that employment counsellors are called upon to provide a wide range of counselling and information services on an individual and group basis. It is also becoming increasingly obvious that a group employment counselling approach presents many advantages in addressing some of these job readiness, job search and job maintenance needs (Employment and Immigration Canada, 1979). More specifically, a group approach seems most appropriate in assisting clients to understand other people's points of view, develop social interaction skills, learn to share concerns and ideas with others who face similar problems, obtain several reactions to problems expressed, and receive support from others (Mahler, 1979).

In addition, group approaches represent an efficient use of a counsellor's time. They also allow a counsellor to perceive a client in a more active social setting than individual counselling sessions allow.

Given the assumption that group approaches are viable in employment counselling settings, it becomes important to consider the nature and objectives of group offerings which may be developed. It is the purpose of this article to present a problem solving model which has a wide range of application in addressing the needs of unemployed clients.[1]

The Problem Solving Model

In developing a group employment counselling model we have recognized the importance of the interaction between a person's perception and his/her environment. Humanistic theories such as client-centered (Rogers, 1951, 1959; Carkhuff, 1972, Wexler & Rice, 1974), Adlerian (Dreikurs, 1958; Adler, 1927, 1964), and transactional analysis (Berne, 1961, 1964; Steiner, 1974) tend to put the focus on perception change which leads to behavioural change, while more behavioural theories such as reality therapy (Glasser, 1965; Glasser & Zunin, 1973) and behaviourism (Skinner, 1953, Wolpe, 1958; Bandura, 1969, 1971) tend to focus more on behavioural change which leads to perception change. The group problem solving model we are proposing falls somewhere between these two camps. On the one hand, it recognizes the importance of understanding the frame of reference of the client coming for counselling, and, on the other hand, it provides the client with the concrete skills necessary in searching for employment. Figure 1 illustrates how this problem solving model relates to several other theoretical approaches.

In order to effectively use a group problem solving model in an employment counselling

1. The development of this model was funded by the Canada Employment and Immigration Commission in consultation with Mr. J.C. Côté as part of a competency based training program in employment counselling. The CEIC has granted permission to publish this work.

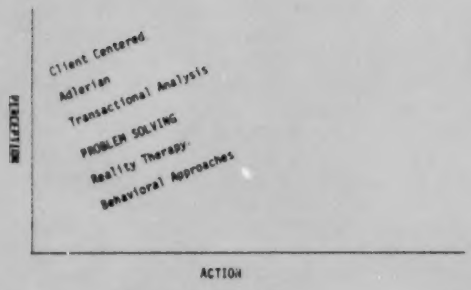


Figure 1.
Context for the Problem Solving Model.

setting, it is important for the leader to be aware of the needs of the unemployed. For most people, work is a major source of self-validation (Herzberg, 1966). When people are not employed, or feel isolated within their employment setting, it is difficult for them to get the kind of feedback necessary to maintain a positive self-concept. From an Adlerian perspective, these people lack a sense of belonging to a meaningful work group. From Glasser's point of view, these people lack a major source of involvment necessary to maintain a success identity.

One of the consequences of lowering self-concept is the sense of immobility which accompanies it. This can lead to a vicious circle where the lack of meaningful work involvement leads to withdrawal which in turn decreases the likelihood of effective job search. From a behavioural point of view this can be explained in two ways: first, the person does not have a group which offers positive reinforcement, and second, the person does not meet with any success when trying to alter his/her circumstances.

With these needs and perspectives in mind we propose a group problem solving approach designed to enhance self-concept and facilitate effective action strategies. This model involves a series of seven stages and is consistent with generally recognized phases of group development (Fisher, 1974; Tuckman, 1965). The nature of the integration of the two approaches is outlined in the following way:

Phases of Group Development
— Stages in the problem solving model

Orientation
— Identifying and sharing problems

Response
— Accepting responsibilities for the problem

Emergence
— Accepting responsibility to do something about the problem
— Stating the problem concretely
— Exploring alternatives for resolving problems

Action
— Practising new behaviors
— Group feedback and support

A further explanation of each of the stages of the Problem Solving Model is provided in the descriptions that follow.

1. Identifying and Sharing Problems

When a group begins in an employment counselling setting, the leader characteristically knows little or nothing about group members and they in turn have little information about the leader or one another. In addition, members often are unclear about the goals of the group and the process by which the goals are to be achieved. As a result of these factors there is a tendency for group members as well as the leader to have feelings of apprehension and uncertainty. Initial group interaction tends to be characterized by tentativeness, ambiguity, anxiety, suspicion, and discomfort (Trotzer, 1977).

These conditions, which may be intensified by the needs and perspectives that unemployed people often bring to the group, challenge the group leader to concretely clarify the role of the group and to create an atmosphere of warmth, support, and acceptance. The importance of such an atmosphere being created early in a group's development can be explained from several points of view: (a) From an Adlerian perspective it tends to minimize inferiority feelings and encourage constructive participation, (b) from a reality therapy perspective it invites an involvement which is a necessary prerequisite for later commitment and action strategies, and (c) from a behavioural point of view it reinforces client participation and, so doing, increases it.

In order to establish this foundation, it is crucial for the group leader to begin by listening to and clarifying the needs expressed by individual group members (Egan, 1975). This initial interaction sets the tone for client participation in the group, allows group members to become somewhat acquainted with one another, and allows group members to evaluate the credibility of the leader.

In addition it provides the leader with the data which can allow him/her to summarize the needs of group members within the general context of the particular group being established. The important implication here is that the agenda for the group generally is interpreted to each individual group which forms on the basis of the needs and goals outlined by members of that group.

2. Accepting Responsibility for the Problem

The problems that are expressed in the initial stage are often framed in language that minimizes

personal responsibility. An external orientation toward life is maintained and the group perceives few internal controls. This might result in statements such as the following:

"There aren't any jobs anyway, what's the point in applying?"

"Who would want me? Employers are only interested in people who have a university degree."

"Getting hired is just a matter of knowing the right people and I just don't know them."

"It's too late for me, I've worked here for twenty years and this is all I know."

In all of these statements there is a degree of bleak fatalism and a sense that there is little that can be done to alter the group member's circumstances.

The external view illustrated by these negative perceptions develop as a means of coping with negative situations. Because of feelings of insecurity (I'm not OK) and the pain associated with failure, people seek ways to avoid taking responsibility for the failure. One way to achieve this is to assign all responsibility to an external source. This provides some immediate relief, but in the long term it leads to continued stagnation. Continuing with the examples that were mentioned above, if these statements are accepted then there is little point in going further. Of course, the consequence of never exploring alternatives or following through with any job applications is that a negative self-fulfilling prophecy is established and ongoing dissatisfaction is ensured.

As group members and the group leader confront these perceptions there is a need to somehow break the negative patterns that have been established. This usually results in a certain amount of turmoil as new information is presented and ideas are constructively challenged. During this phase it is necessary to avoid what transactional analysts refer to as "Yes But" and "Ain't it Awful" games. It is also necessary to continue with a positive caring stance even though there are differences in outlook.

This period of tension can be understood using cognitive dissonance theory (Festinger, 1957). From this perspective, when people are faced with conflicting ideas, one of the ways they seek to resolve the ambiguity is by discounting one of the positions. For example, suppose that someone believes that being employed is an important part of being a man. His experience, however, is that he has been unable to find work. To reduce the resulting dissonance he may begin to believe that there are absolutely no jobs available. In order to maintain this belief he not only has to continue saying it to himself, but also has to convince others of its validity. In the group counselling context this may surface when alternate viewpoints are expressed and result in a certain amount of tension. This tension is necessary for change and must be handled with a high degree of sensitivity. Before the client can begin to consider other options, he must feel support from the group and the leader. He must also feel that people are making an effort to understand him and his ideas. If this positive context can be attained the client will be more open to feedback and more willing to entertain ideas which were previously too threatening. Such a transition has been described in the literature as the "risky-shift phenomenon," that is, with group support and cohesiveness the individual is able to undertake additional risks (the consideration of alternative ideas and actions) (Hare, 1976).

3. Accepting Responsibility to do Something About the Problem

This stage could be characterized as "commitment to action". Stages 1 and 2 should have the effect of allowing group participants to gain an increased understanding of their situations (Stage 1) and challenging them with new perspectives regarding their ideas (Stage 2). Further, the cognitive dissonance engendered in stage 2 provides the basic impetus for later action steps designed to reduce the dissonance. Stage 3 represents a transition between recognizing another point of view and acting. It is the stage in which group participants begin to internalize the idea that they can change their situations; that they have the capability of doing so; that it is their *responsibility* to do so. Further, it is at this stage that members begin to relate to or own some of the search techniques and labour market information which may have come up during the course of discussion or which were presented by the leader.

Member's statements in this stage may include:

"So there are jobs related to my skill — but I may need some further training or I may need to move."

"It's tough to find a job now — but there are some — I guess I'ill have to look harder."

"I guess there are jobs around, — but I'm sure not very good at finding them."

"There are more possibilities that I had thought."

"Maybe I can make a change, even at my age."

These types of statements represent a significant change from the "I can't help it," "What's the use" statements which may precede them.

From a reality therapy perspective this stage represents the "commitment phase". It is important that the group leader recognize it as a commitment and not as an action strategy. In other words this stage is necessary but not sufficient in achieving behaviour change on the part of group members. At this stage members are

aware that they can do something but they have not yet concretely defined what they can do, outlined specific procedures, mastered skills needed to carry out these procedures, or thought through consequences of these procedures.

It becomes the central task of the remaining stages of the problem solving model to address these issues specifically.

4. Stating the Problem Concretely

Stage 4 represents the first step in translating a "commitment to action" into defineable and workable strategies. In this stage group members are faced with several challenges. These include recognition of their belief that change is possible, understanding that their vague statements of the need for change require clarification to make action possible, and the ability to break general statements into a series of component activities.

Example: "It's tough to find a job right now, but there are some—I guess I'll have to look harder."

The part of this statement which implies action and which requires further clarification is the "I guess I'll have to look harder" part. This part of the statement can be broken into several components:

What are the different ways?
Are there any that I haven't tried?
Which ways are most effective?
What skills are needed to carry out the most effective methods?
How can I practise these skills?

These questions suggest several activities for this stage of the model. The first may involve the leader along with the rest of the group helping individual members clarify what they mean by their general commitment to action statements. Later activities in the example cited could include sharing of information regarding effective job search strategies for the types of jobs under consideration, group discussion regarding step by step activities needed to carry out these strategies, and group involvement in setting up practise sessions involving skills which will be needed.

The activities of this stage are important in that they further facilitate group members in taking responsibility for their actions. They firm up the commitment to action by making the suggested general actions seem more possible to carry out. From a transactional analysis perspective these activities make it increasingly difficult for members to play the "yes but" games which tend to put down any action strategy which might be suggested as being useful or important. Within a reality therapy frame of reference this step represents the first attempt at actually formulating a plan of action. This will ultimately lead a group member to contracting with the leader to implement the plan.

5. Exploring Alternatives for Resolving Problems

In the preceding stage the group members concretely defined their goals and the problems they were facing. Once this has been accomplished they must further examine what factors are keeping them from their goals (restraining forces) and what factors are moving them toward their goals (facilitating forces) (Gelatt, Varenhorst & Carey, 1972). The consideration of these forces (force field analysis) requires a careful consideration of themselves and their environment. The analysis must be "reality" based with constructive feedback from group members and the leader. This is followed by a consideration of what is realistically possible given their situation and motivation level. Glasser (1965) suggests that people need to force on a few activities that they can successfully complete. There is little point in designing elaborate plans if there is a high probability of failure.

The purpose behind the force field analysis is to help group members take a "hard" look at their situation. Consider the following illustrations:

A woman with a grade 11 education is planning to return to the work force as a secretary after being a housewife for the past twenty years. She is understandably nervous about job interview, about meeting the public and about her ability to handle typing and other office related tasks. She has been looking in the classified section of the newspaper for the past three months for a job, but has not sent in any applications.

Restraining forces
- — lack of self-confidence
- — lack of awareness of skill level
- — lack of knowledge about how to find a job

Facilitating forces
- — desire to make some additional money
- — desire to meet some new people
- — some skills in the area

Potential activities
- a. getting an assessment of current skill level (this would likely involve some testing)
- b. if additional training is necessary, exploring with an employment counsellor the various options
- c. obtaining information on how to conduct a successful job search (where to look, how to prepare a resumé, how to handle an interview)
- d. arranging to practise some of the job search behaviours in the group

A married, 40 year old man who has been working as a truck driver is interested in changing jobs Although he only has a Grade 10 education he loves to read and is interested in becoming a librarian

Restraining forces
- — family responsibilities
- — lack of self-confidence
- — lack of information regarding training possibilities
- — lack of information regarding job prospects

Facilitating forces
- — high interest level
- — good reading skills
- — persistence

Potential activities
a. discuss with employment counsellor the various loan possibilities, training options and job prospects
b. discuss with family the sacrifices that will be necessary if further training is pursued
c. arrange to spend time with a number of librarians discussing their job
d. continue discussing plans with group members (additional support and clarification)

Each of the situations just outlined focusses on group members' strengths and weaknesses in applying formulated action strategies. This forms the foundation for the activities of Stage 6.

6. Practising New Behaviours

At each stage in the problem solving model there is a component of member self-assessment. This assessment is focused during Stage 5 and continues in Stage 6. The members have accepted responsibility for their actions and looked at strategies necessary to become more effective. During Stage 5 they were faced with the task of judging themselves with respect to the skills needed to carry out an action plan. In Stage 6 it becomes the role of the group to provide an atmosphere in which skills which are weak can be practised and in which feedback regarding skill levels in different areas can be given.

The nature of the feedback and practice sessions is determined by the individual and situation presented.

Example:

Action plan
- — to conduct a successful job interview

Skills needs
- — suitable appearance
- — knowledge of several companies
- — effective communication skills (verbal and nonerbal)
- — résumé of skills, experience and so on

Group Activities
- — feedback to member regarding appearance and presentation style during the group sessions
- — information to the member regarding ways of obtaining knowledge about companies
- — behavioural rehearsal (practice) of a job interview perhaps in stages; beginning with a friendly co-operative employer and ending with an unfriendly one; discussion of the strengths and weaknesses of the member's handling of the interview
- — discussion about the writing of a résumé, the form and content which are suitable to the type of jobs in questions

Benefits of these kinds of activities are many. Two of the most important are that the person participating in the role play, for example, gets the opportunity to experience the situation in a sheltered setting and, as well, the group members not participating have an opportunity to learn some new skills by example (Bandura, 1969).

Following these types of activities within the group, it becomes the task of the group members to translate these practice sessions into a verbal or written commitment to practise new behaviours outside the group. At this point it is important for the group leader to (a) continue helping members become specific about their plans (i.e., the number of employers to be contacted, time of the day for the contacts, the information needed prior to each contact), and (b) continue supporting and encouraging members to go out and attempt new behaviours, not with a guarantee of success, but with an increased likelihood of it.

7. Group Feedback and Support

This stage occurs after each member has (a) clearly stated a strategy to be implemented in finding a job, (b) evaluated the strategy in terms of skills possessed to carry it out, and (c) practised it in the group and made modifications on the basis of feedback received. Once all of this has been done and each group member has attempted to implement his/her action plan, the activities of Stage 7 come into focus. These activities centre on giving each group member the opportunity to relay to the group his/her feelings about the action plan. It becomes the task of the leader and other group members to listen to what happened, offer reinforcement and encouragement, and suggest modifications where appropriate. From a reality therapy perspective these activities represent an evaluation of the results of implementing a plan and should result in a confirmation of its ef-

fectiveness or suggestions for its revision and/or the development of new plans of action.

The consideration of the effectiveness of actions taken by group members can lead the group into discussions similar to those which have occurred in other stages. For example: (1) Members may formulate new goals on the basis of their action plan. The ensuring discussion would then be similar to interactions in Stage 1. (2) Members may disassociate themselves from any responsibility for the lack of success of a plan of action. The leader, with group members, may then be involved in Stage 2 and 3 activities which are designed to formulate new action plans. (3) Members may want to develop new, revised plans, and need to engage in the specifying and practice activities of the action phases of the model.

The activities of Stage 7 in the problem solving model are designed to support group members in further exploration and are important in determining to which stage in the model the leader must return in encouraging members to employ future action plans. Perhaps the most crucial contribution of Stage 7 is that it strengthens the bridge between talking and practising in the group and employing effective action plans outside the group.

Concluding Comments

The model just presented represents a composite of several group approaches. Its uniqueness lies, perhaps, in its application to an employment counselling setting. Much has been written about groups, ranging from using them as vehicles for classroom discussions to describing them in terms of long range therapy. In the continuum from guidance to counselling to psychotherapy, group employment counselling appears, in most instances, to fall on the bridge between guidance and counselling (Trotzer, 1977). As such, these groups are solidly grounded in an agenda with clearly specified objectives, but recognize the importance of taking into account the interpersonal or affective dimension. The effective application of the problem solving model to a group employment counselling setting presumes a certain level of self-awareness and skill developement on the part of the group leader. This self-understanding and training should allow the leader to use the stages in the problem solving model flexibly, with adaptations based on the needs of clients in each particular group.

References

Adler, A. *The practice and theory of individual psychology*. New York: Harcourt, 1927.

Adler, A. *Social interest — A challenge to mankind*. Translated by J. Linton & R. Vaughn. New York: Capricorn Books, 1964.

Bandura, A. *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

Bandura, A. *A social learning theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971.

Berne, E. *Transactional analysis in psychotherapy*. New York: Grove, 1961.

Berne, E. *Games people play*. New York: Ballantine, 1964.

Carkhuff, R.R. *The art of helping*. Amherst, Mass.: Human Resources Development, 1972.

Dreikurs, R. *Fundamentals of Adlerian psychology*. Jamaica, B.W.I.: Knox Publications, 1958.

Egan, G. *The skilled helper: A model for systematic helping and interpersonal relating*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publishing Company, 1975.

Employment and Immigration Canada, *Methods and materials of vocational counselling*. Ottawa: Author, 1979.

Festinger, L. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957.

Fisher, B.A. *Small group decision-making: Communication and group process*. New York: McGraw-Hill, 1974.

Gelatt, H.B., Varenhorst, B., & Carey, R. *Deciding: A leader's guide*. Princeton, N.J.: College Entrance Examination Board, 1972.

Glasser, W. *Reality therapy*. New York: Harper & Row, 1965.

Glasser, W., & Zunin, L.M. Reality therapy. In R. Corsini (Ed.), *Current psychotherapies*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers, 1973, 287-316.

Hare, A.P. *Handbook of small group research*, (2nd ed). New York: The Free Press, 1976.

Herzberg, F. *Work and the nature of man*. New York: The World Publishing Company, 1966.

Mahler, C.A. *Group counselling in the schools*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1969.

Rogers, C.R. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.

Rogers, C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*. Vol. III. Formulations of the person in the social context: New York: McGraw-Hill, 1959, 184-256.

Skinner, B.F. *Science and human behaviour*. New York: Macmillan Co., 1953.

Steiner, C.M. *Scripts people live*. New York: Grove Press, 1974.

Trotzer, J.P. *The counsellor and the group: Integrating theory, training, and practice*. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1977.

Tuckman, B.W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 1965, 63, 384-399.

Wexler, D.A., and Rice, L.N. *Innovations in client-centered therapy*. New York: John Wiley & Sons, 1974.

Wolpe, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press, 1958.

CERTIFICATION IN TESTING PROGRAM

M. LYNNE BEZANSON, GUY BUSQUE, PAUL JEAN, JR., and ARTHUR J. MONSEBRAATEN[1]
(CEIC) Ottawa, Ontario

Abstract

In 1977, the Canada Employment and Immigration Commission (CEIC) implemented a Certification in Testing Program which is offered to all employment counsellors working in Canada Employment Centres (CECs) across the country. Employment counsellors enter the competency-based program on a voluntary basis and may elect to follow it in English or in French. The program includes (a) a 30-hour self-study package, (b) a 3½ day group training course, (c) a formal assessment of the participant's competencies in interpreting CEIC approved tests, and (d) the recognition of successful counsellors through the awarding of a CEIC certificate in testing. By June 1980, over 1,000 employment counsellors had been certified. This article outlines the history, development, implementation procedures and evaluation instruments used in the program.

History

The CEIC has been providing a testing service to its clientele since 1967. This testing service includes the *General Aptitude Test Battery* (GATB) of which the CEIC is the Canadian custodian, as well as the *Canadian Occupational Interest Inventory* (COII).[2] Prior to 1977, a number of testing training packages for employment counsellors existed and there was wide variation in training content. As a result, the quality of our testing services was not consistent. In 1976, the Commission commenced the development of a national competency-based training program in testing which would require counsellors who interpret tests to demonstrate an established standard of performance.

The characteristics of the CEIC setting determined the broad parameters of the program. It was essential that the established standard reflect the actual job performance requirements within the CEC setting. In addition, the program had to be designed to accommodate the diverse educational backgrounds of CEIC counsellors. Finally, the program had to recognize that while each CEC must provide a quality testing service to its clients, all clients do not require testing and, therefore, all counsellors need not be competent in test interpretation. Therefore, the following decisions were taken:

1. The program would be offered on a voluntary basis to all CEC counsellors.
2. The program would be competency-based. The competencies required to interpret tests within the CEIC setting would be defined and training would be based specifically on these competencies.
3. Successful performance on two evaluation instruments would qualify counsellors for a CEIC Certificate in Testing.
4. This Certificate in Testing would become a prerequisite for interpreting tests to clients, regardless of the educational background of the counsellors.
5. Counsellors with appropriate educational and/or experiental backgrounds could proceed directly to the evaluation instruments without having followed the training program.
6. Certified counsellors would be responsible for screening all clients requesting and/or recommended for testing by non-certified counsellors as well as for interpreting all test results.

Program Development

As employment counsellors working within the CEC setting use a restricted number of tests, do not conduct research, and are not required to perform statistical calculations, their knowledge requirements differ from those traditionally taught at the university level. In order to determine the theoretical and practical elements of tests and measurement to be included in the program, two procedures were used.

Following study of testing and measurement texts, an extensive listing of subject components

---

1. Senior authorship is shared. Address all enquiries to A.J. Monsebraaten, Chief, Program Delivery & Implementation, Employment Counselling Division, Occupational & Career Analysis & Development Branch, Canada Employment & Immigration Commission, Ottawa, Ontario, K1A 0J9
2. The CEIC testing service uses "La batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA)" and "Inventaire canadien d'intérêts professionnels (ICIP)" with French-speaking clients.

was compiled. Regional testing specialists, along with specialists from headquarters, independently selected those components considered necessary within the CEC setting. Knowledge and skill components on which there was majority agreement were retained and became the framework for the development of the training manual. The training manual is briefly discussed later in the paper. For the second procedure, two additional groups of subject-matter experts (one group within the CEIC, one university group), using Bloom's (1956) taxonomy, determined the levels of knowledge and skill considered essential within the CEC setting. Subsequently, these levels of knowledge and skill became the basis for developing the evaluation instruments for the program.

The training program is divided into two components — a self-study component and a training course component.

Self-Study Component

A two part self-study manual *Using Tests in Employment Counselling — Part I — Theory; Part II — Interpretation*, was written by CEIC experts. This manual covers introductory measurement theory, basic statistics, the nature of aptitudes and interests, CEIC tests with particular emphasis on the GATB/BGTA and COII/ICIP and on interpretive strategies applicable within the CEC setting. The manual assumes no previous testing knowledge and is designed to be studied gradually.

A companion booklet, *Study Guide for Using Tests in Employment Counselling*, was developed. This booklet contains a self-administered and scored multiple-choice quiz on each chapter of the manual plus a comprehensive review quiz covering all chapters. Counsellors who volunteer for training are given 30 hours of on-the-job study time during which they are required to complete the manual and study guide. It is recommended that they achieve 80% on each study guide quiz in order to ensure their readiness for the training course component.

Training Course Component

A 3½ day training course, the *Employment and Immigration Commission Training Course in Using Tests in Employment Counselling*, was designed to be followed by counsellors after completion of the self-study component. The focus of the course is on practicing interpretive skills and strategies. Time is also provided to allow for review of the manual and clarification of any comprehension difficulties. Practical application is achieved through the use of videotapes which demonstrate the interpretation strategies, case studies, recorded role plays, constructive feedback, and repeated practice.

Evaluation Component[3]

On the last day of training, counsellors are required to successfully demonstrate their testing knowledge on a multiple-choice examination covering the theoretical portions of the manual. The format of this 70-item examination is similar to the quiz format used in the study guide.

Within two months of success on the examination, counsellors are required to demonstrate their test interpretation skills by submitting an audio-taped recording of a GATB or BGTA test interpretation interview done with a CEC client. Recorded interviews are evaluated according to a test interpretation interview grid which is also used by counsellors during training in order to give and receive performance feedback.

An important element of the program is to provide sufficient practice and experience with the evaluation process such that counsellor apprehension is reduced and a high level of counsellor success is promoted.

Experimentation

All training materials were reviewed and critiqued by regional testing specialists of the CEIC and necessary revisions made prior to experimentation. Training was provided to all regional staff responsible for the delivery of the program.

This training involved taking the trainers through the step-by-step lesson plans including student workbook, hand-outs, suggested exercises and feedback materials. Each trainer was then encouraged to adapt the delivery of this material to his or her personal training approach.

The program was piloted in the regions of Ontario, Quebec, Manitoba and Alberta with groups of counsellors selected by regional testing specialists. Pilot counsellors provided comprehensive feedback on all training methodology and materials, training course presentation and evaluation instruments.

Following evaluation of the pilot projects and necessary revisions to the evaluation instruments, the program was offered nationally to counsellors who volunteered for the program.

Evaluation Instruments

Two evaluation instruments were developed to assess counsellor competencies — a theory exam and a test interpretation interview grid.

The Theory Exam

The *Theory Exam* is a questionnaire containing 70 multiple-choice items covering aspects of test-

3. This component was developed in cooperation with EDUCO-INTER Inc., CEDEC Inc., and Dr. C. Jean Léveillé.

ing found in the training manual. An English and a French version of the questionnaire were constructed. The minimum score required for success is 60%. Reliability of this instrument was estimated using an alpha coefficient for different groups of 100 to 150 subjects. Coefficients obtained varied between .82 and .94 for the English version and between .70 and .86 for the French. Concurrent validity was obtained by comparing counsellor results on the multiple-choice questionnaire with those on an oral examination. Correlation coefficients were in excess of .88. Predictive validity studies are planned to determine to what extent the test results are an indication of future job performance.

The Test Interpretation Interview Grid

The *Test Interpretation Interview Grid* is a rating scale comprised of 20 performance indicators which are most significant in a test interpretation interview. Specific indicators are supplied separately to clarify each performance indicator.

Judges rate each performance indicator on a 7-point scale. A non-applicable rating (N/A) can be used for certain indicators only. When in doubt, judges may request an additional evaluation. The total score is obtained by adding the 20 ratings. The minimum score required for success is 65%. Reliability of this instrument was investigated. The stability coefficient for repeat evaluations of the same tape by all judges at two-month intervals was .95. The internal consistency of ratings, as estimated by the alpha coefficient, varied between .85 and .94 when different groups of judges and different groups of counsellors were involved.

Judges are given a three to four day training session to ensure uniformity in ratings on the evaluation grid. The session includes study of and practice with the evaluation grid, performance feedback on selected tapes, common rating errors and preparing evaluation reports.

Each judge's performance is reviewed periodically to ensure quality over time. Three types of psychometric errors are studied using Guilford's (1959) analysis of variance: halo effect, leniency error, and reaction error. To date, none of these three common types of rater errors has been found to be significant for tapes evaluated by different groups of trained raters.

Implementation

Training courses commenced in all regions in 1978 and to date, over 1,800 counsellors have been trained. Group size ranges from 5-15 counsellors. Training is co-delivered by subject matter specialists and training specialists from national, regional and district offices.

Examination scoring is done at national headquarters (NHQ). Following scoring, each trainee is sent a personal letter containing exam results and details of his/her areas of difficulty, if any. If unsuccessful, counsellors are invited to retake the theory examination after 60 days have lapsed. If successful, counsellors are instructed to submit a taped interview within 60 days. As tapes are received at headquarters, they are forwarded to a cadre of tape judges (field counselling consultants and registered psychologists) for evaluation. Included with each tape is a comprehensive case report prepared by the counsellor covering reasons for testing, preparation of the client for testing, score analysis, interpretation strategies used, and various test result forms (score sheets, profile sheets, self estimate sheet, etc.). As tape evaluation results are received they are forwarded to the counsellor together with the evaluator's comments. Those who succeed are officially authorized to use CEIC tests and are awarded a Certificate in Testing. Those who do not succeed are asked to submit another tape within 60 days. There is no limit to the number of trials. Furthermore, a procedure for appealing the results has been established.

The implementation of this program has been a major undertaking by CEIC, involving considerable human and financial resources. Its magnitude can be envisaged from Table 1 which contains data on the number of counsellors participating to May 31, 1980.

The 1,838 counsellors who were trained represent approximately 45% of the total number of counsellors (4,000) who work in 551 CECs. Since the program is voluntary, this is considered to be a good participation rate, sufficient to provide an adequate test interpretation service in most CECs. In the few CECs where this is not the case, special travel funds may be used to send clients to a neighbouring CEC which provides the service.

With respect to the 600 cases referred to in the footnote of Table 1, this includes 231 counsellors from whom tapes and results are being awaited and 369 who have withdrawn from the program for various reasons (e.g., promoted, transferred, resigned, retired). In spite of this turnover, interest in the program is high and reactions from counsellors, managers, union officials and others indicate that it has been very effective.

Prospective

This first application of a competency-based approach to employment counsellor training in a specialized area has been accepted nationally by all levels of the organization. The Quebec region is now doing the evaluation of audio-taped interviews. Twenty counselling specialists have received training and most of them rate tapes inde-

Table 1
Data on CEIC Counsellors Participating in the
Certification in Testing Program to 30-05-80

Region	Trained	Passed Theory Exam	Passed Tape**
Nfld.	58	58	51
P.E.I.	19	19	16
N.B.	66	75*	44
N.S.	97	87	49
Que.	322	297*	141
Ont.	755	685*	500
Man.	81	69	43
Sask.	86	80*	60
Alta/NWT	180	168*	100
B.C./YT	174	160*	94
TOTAL	1,838	1,698*	1,098***

* A few counsellors passed the Theory Exam without taking training.

** All counsellors who pass the tape are awarded a CEIC Certificate in Testing.

*** The difference of 600 between those who passed the Theory Exam and those who passed the tape evaluation is due to counsellors from whom a tape is being awaited and those who have discontinued the program.

pendently. Their results are sent to NHQ for processing. Evaluations are still done at NHQ for other regions. Intermittent verification of judge performance continues.

Parallel forms of the theory examination are currently under development in both English and French and a revision of the self-study training manuals is planned. An evaluation of the impact of the certification of counsellors in test interpretation on client services is also foreseen.

The general acceptance of this program has encouraged CEIC to begin the development of another competency-based program which focuses on providing counsellors with advanced training in employment counselling. Development has begun in the areas of assessment, individual counselling interventions and group counselling interventions. Piloting is anticipated for 1981.

References

Bloom, B.S. (Ed.) *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain.* New York: David McKay Company, 1956.

Guilford, J.P. *Psychometric Methods.* New York: McGraw-Hill, 1954.

THE AUDIO-TAPE RECORDING OF COUNSELLING SESSIONS

W. ROBIN ANDREWS
Department of Counsellor Education, Queen's University
C. FRED JOHNSTON
Department of Counsellor Technology, Queen's University

Abstract

Practical suggestions are offered with the objectives of helping counsellors to produce satisfactory audio-tape recordings of individual and group counselling sessions, to derive maximum benefit from the recording of counselling interviews, and to tape record in an ethical manner and without undue stress.

Nothing is more exasperating than to tape record an interview that you are proud of only to find that the client spoke too softly to be heard or the air conditioner made it sound like tourists talking under Niagara Falls. If you are a counsellor who wants to record an interview or a group session on audio tape and at the same time retain your mental health, it is hoped this article will help you. Be assured that you can produce the good sound you want. After outlining general taping considerations, we have added a discussion of technical considerations, ethics involved in taping interviews, a consideration of benefits counsellors can derive from taping, and some ideas on how to alleviate the taping jitters, or counsellor nervousness.

General Considerations

1. Make sure that your purpose in tape-recording is clear in your mind. Different purposes require different explanations to the client, varieties of ethical approval and appropriate technical recording arrangements.
2. Explain your reasons for taping to the client and seek the permission without which you must not tape.
3. Move the equipment, as much as possible from the focus of attention to the side, and proceed with the main purpose of the interview. The main purpose of any real-life interview is the client's reason for being there. If you permit yourself to be sidetracked into a preoccupation with the taping, the client is likely to match your attitude and become as distracted as you are. But so long as you direct your genuine attention to the client and her or his concerns, the tape-recording of the interview is not apt to become a hindrance to the development of the special relationship which effective counsellors always develop with their clients.
4. Consider the possibility that tape-recording can further the main interview purpose. Promise the client a replay of the interview. The prospect of hearing herself or himself in the interview can spark interest in the counselling process in unmotivated clients, and listening to a replay can help the client clarify feelings and thoughts. Unfortunately, doing this will not always be practicable.
5. Try to arrange to tape your interview in a small private room so that you will be as free as possible from background noises and telephone and other interruptions.
6. If the room in which you will tape is air-conditioned, experiment with your tape recorder before your interview. Fortunately, not all air conditioning systems interfere significantly, but sometimes their sound is reproduced so strongly on tape that voices are unintelligible. You cannot be sure unless you experiment beforehand. If you discover the sound reproduces strongly, you may try moving further away from the air vent and/or huddling closer to the microphone. If neither works, you have no choice but to move to another room where interference is less.
7. Don't tap on the mike or on the desk holding it, or fuss with papers or other items on the desk.
8. Place the microphone closer to the client than to you and aimed more in his or her direction. Client confusion, embarrassment, anxiety, depression, or lack of knowledge is usually (but not always) reflected in a lower voice level than the counsellor's, a flatter voice inflection, less distinct word enunciation, and less clear and well-formed sentences.
9. If you and the client move back from where you are sitting to a desk where you pore over test or occupational materials, be sure that you have arranged beforehand an effective

new placement for the mike and/or the tape recorder.

10. Recognize impossible recording conditions (e.g., the client who wants all recording equipment out of sight, or a defective tape recorder) and don't try the impossible. Your perhaps urgent need for an interview tape will do nothing toward making impossible recording conditions less so.
11. Practise makes perfect! Don't make your mistakes during that critical interview. It is an excellent idea to practise on one or two real, or simulated but realistic, interviews of which you do not need good recordings. This is the only way you can adjust your equipment properly and become proficient and relaxed in using it.
12. Unless you are using batteries, make sure your recorder is plugged in. Counsellors have been known to do everything right except this. Their only consolation for having a blank tape after an excellent interview was that their intemperate exclamations were also not recorded!

Technical Considerations

The Tape Recorder

A small portable cassette recorder of medium quality, mono or stereo, will be adequate, easy to use, and relatively inconspicuous. Note the following tips:

(a) The recording head and rollers must be clean. See the machine's manual for cleaning instructions.

(b) After many months of use, the head may need to be de-magnetized before it will produce a clear recording. See the manual.

(c) If you have a sophisticated tape recorder which can simultaneously record an interview and amplify it for the benefit of an audience, you will need to adjust the machine according to your purpose. If you wish just to tape, be sure that the On-Off switch for the speaker is at Off. If you want the sound amplification, you must have the speaker at On, and you must be sure to keep the microphone over to the side of the path along which the speaker is aimed. If the microphone moves in front of a switched-on speaker you will likely get feedback in the form of an anguished howl.

The Microphone

Which will you use, the built-in microphone of your cassette recorder, or the external mike which probably accompanies your machine?

Some built-in mikes will produce tape recordings which are quite adequate for some purposes, and do it with a minimum of preparation. On the other hand, a common type of extraneous sound on tape recordings comes from vibrations originating in the motor of the recorder. Furthermore, external mikes can be aimed horizontally and vertically more effectively than the built-in variety, and there are different types to serve different purposes.

If you decide to use an external microphone, it should be stationary and preferably placed in the stand designed for the purpose. For recording counselling interviews, mikes should not be hand-held or passed from one person to another. this is unnecessary and disrupting.

The microphones that accompany most tape recorders are uni-directional in design (see Figure 1), and have a pie-shaped pick-up pattern. This is true whether the mike is external or is built into the tape recorder.

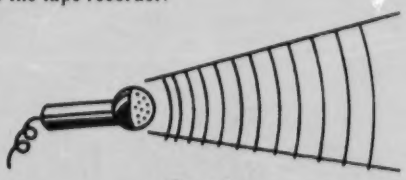


Figure 1.
Uni-directional microphone recording pattern.

Following are a few recommendations for recording a two-party conversation with a uni-directional microphone (see Figure 2):

(a) If using an external mike, locate the tape recorder at a distance from the microphone, and preferably not on the same table so as to avoid picking up motor vibrations. As an added precaution, the microphone stand should have some vibration-absorbing material, such as rubber or styrofoam, on its base.

(b) Place the microphone (external or internal) at an angle of 90° to the path of the projected voices. The most suitable distance of the microphone from the speakers can be judged only with experience and practice. The acoustic conditions of the room, the equipment used and the particular voices combine to determine the quality of the recording.

(c) The seating arrangement may place counsellor and client on opposite sides of a table or on the same side, whichever arrangement is preferred for interviewing purposes (see Figure 3).

(d) As a general rule, try to keep the microphone on the same horizontal plane as the speakers' mouths. If the microphone cannot be positioned at the height of the

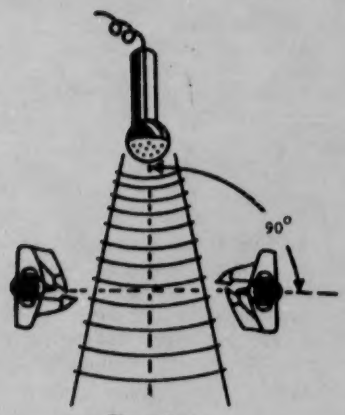


Figure 2.
Interview arrangement using uni-directional microphone.

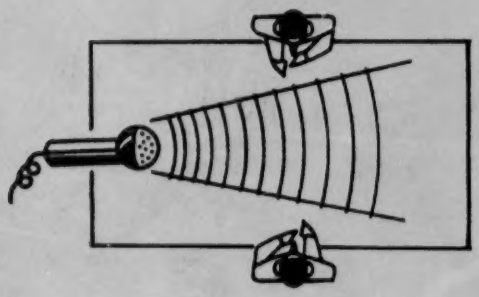
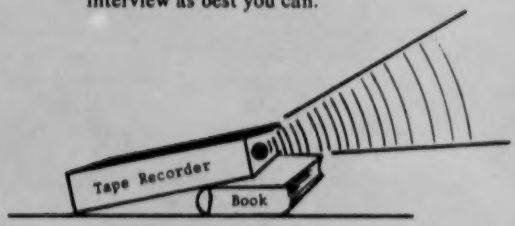


Figure 3.
Alternative interview arrangements using uni-directional microphone.

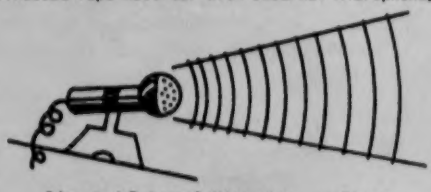
speakers, and usually it cannot in an interview situation, the microphone should be angled up toward the source of the sound. An external microphone usually has an adjustable stand that makes doing this easy. This point is often neglected when an internal mike is used, because it calls for angling the whole tape recorder toward the source of the sound (see Figure 4).

(e) For a quality recording of a two-person interview, two uni-directional microphones should be used. A simple "Y" connector is used to channel the two microphones into the tape recorder.

(f) There is no substitute for a trial run. Simulate the conditions of the planned interview as best you can.



Directed Tape Recorder with Internal Microphone.



Directed External Microphone on Stand.

Figure 4.
Directed microphone.

Recording a Group

How you proceed with the taping of a group will depend in part upon the group's size. For a small four-person group, try placing two people where each one is placed in Figure 3, better, use a Y connector and two microphones as in Figure 5, each pointed at two people sitting fairly closely together.

For larger groups an omni-directional mike,

Figure 5.
Microphone arrangement for a quality recording.

having a 360° pick-up pattern, ought to replace the uni-directional type (see Figure 6). Care must be taken to position the group members at equal distances from the mike. Mike elevation is also a consideration, the best arrangement being to have the mike suspended to head level from the ceiling.

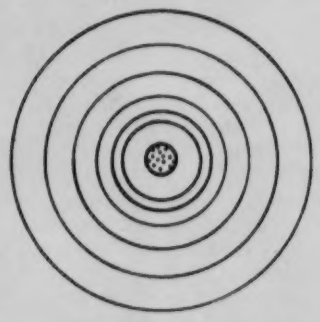


Figure 6.
Omni-directional microphone recording pattern.

The Tape Cassette

The interview process always demands complete attention from participants. It is important to eliminate any unnecessary interruptions. When interviews are likely to last longer than a half-hour, therefore, it is best to use tapes which will run for 45 or 60 minutes per side. Although technical problems sometimes occur with longer tapes, it is worth taking the slight risk involved in order to get a complete interview recorded without having to stop and flip the tape over.

Good quality standard cassettes designed for voice reproduction are essential. The physical construction and resultant mechanical operation of cheap cassettes frequently cause problems. Special tapes designed to record music are unnecessary.

Ethical Considerations

People who need help are in some way and to varying degrees weak and vulnerable. They must trust those professional persons whose help they seek. In meeting a need of their own for a tape recording of a counselling interview, counsellors must be absolutely sure that they safeguard the vulnerable client and deserve his or her trust. Counsellor assumption of the right to tape-record an interview without adequate explanation and permission, the application of pressure to obtain permission to record, a preoccupation with recording procedures at the expense of help to the client, and negligence in the use and erasing of recorded material are only some of the ways in which counsellors may betray the trust of the client.

It is important for ethical reasons that the ultimate erasing of most interview tapes not be neglected. Tape recorder manuals will give erasing instructions.

Mark your tapes conscientiously, both on the cassette container and on the cassette itself. Marking the date of the recording is recommended, along with the names of the client and counsellor, the number of the interview in a series of interviews, and perhaps a category name, such as Vocational Counselling, Test Interpretation, or Academic Planning.

Doing this will ensure that your tapes are easy to refer to, and it will help keep you ethical. It is harder for a busy counsellor to become careless and permit tapes to lie around in publicly accessible places when they are clearly labelled with clients' names. Marking your tapes is worthwhile even though you should plan to erase each tape as soon as its purpose has been served, and it is doubly important if you wish to keep it indefinitely. In the latter case you may wish to keep with the tape a written statement from the client giving you the permission you need for long-term use of the tape.

Benefits to Counsellors

While observing these cautions, however, counsellors depend for their effectiveness upon a positive orientation; hence they should view the tape-recording of interviews less as a series of pitfalls to be avoided than as a means of improving their counselling effectiveness. Tape recordings can enable a counsellor to supply direct evidence of his or her counselling competence, and they can be used as feedback by the counsellor for skill-building purposes.

Groups of counsellors who are able to act toward one another in a mature, non-threatening manner can listen to tape recordings of one another's interviews. Constructive discussion can bring forward new ways to help a client, and ways for each counsellor to develop his or her helping skills.

Once a month or so you can make a point of reviewing one or more of your own tapes by yourself. The exercise can help you to detect any flaws which may have crept into your counselling practice. It will give you occasion to reflect upon the strengths and weaknesses of your chosen counselling approach. It can be a planning opportunity for new techniques to try, and it can contribute to your confidence as you hear the competent, if not perfect, work that you have performed.

Finally, three points may be of help to counsellors who suffer from nervousness when they tape an interview or even think about doing so. Firstly, your worry about the reaction of your client to being recorded is probably unfounded or exaggerated. Occasionally you will encounter a client who,

in spite of your reasonable explanation and your assurance that confidences will be secure, reacts as if to a bee-sting to the notion of recording. Pass him or her by. That is not the common reaction. Most clients will accept your explanation and assurances. They may even be eager about the prospect of hearing a replay and they may quickly become absorbed in their problem and accept the recorder as part of the furniture. After all, once interview security is assured, the tape puts the counsellor on the spot, not the client.

Secondly, face your nervousness rationally. You are a trained professional. Dealing with new clients who may without warning present any of a thousand different formidable problems is a rather frightening task, and this is what most counsellors who are nervous about taping really fear. "How will I do? Will my inadequacy be exposed by the tape?" If you really are inadequate, colleagues or superiors who hear one of your taped interviews will know what your shortcomings are and what assistance they need to add to your own improvement efforts. If you ordinarily do a competent counselling job, however, you have already faced and dealt with what is difficult and awesome, and your nervousness in a perhaps novel and evaluative situation will evaporate 10 minutes into the interview as you bring your attention to bear on your client.

Thirdly, use a shaping technique. Do some easy taping before you tackle a critical session. Your tape-recording rehearsals will serve not only to teach you procedures and help you work out equipment and other bugs, they will also dispel nervousness and build confidence.

Now that we have outlined considerations for the trouble-free taping of clearly audible interviews, discussed the ethics of the taping of interviews, suggested benefits for the counsellor in taping some interviews, and considered the nervousness with which most counsellors face the task, we wish you the satisfaction of listening to the well-recorded replay of a truly helping interview.

THE USE OF SELF-ESTIMATED APTITUDES IN EMPLOYMENT COUNSELLING

J.A. GORDON BOOTH
(CEIC) Ottawa, Ontario
MONIQUE S. LAURIN-DUMAS
Faculty of Business Administration, University of Ottawa

Abstract

A study designed to determine if adults seeking employment under-estimated their aptitudes revealed that, although correlated, there are significant differences between self-estimated and measured aptitudes. It is concluded that the discrepancies between measured aptitudes and self-estimated aptitudes, which are a manifestation of one's self-concept, can be effectively challenged with the outcome being greater congruence between the person's self-structure and experience. The Rogerian model of the total personality is used to illustrate the potential of self-estimates when used in employment counselling to help clients reduce the state of stress often associated with employment seeking.

Vocational guidance has, since the days of Parsons (1909), been concerned to a greater or lesser degree with self-understanding and self-acceptance. This, and Super's (1951) statement that vocational guidance is

> the process of helping a person to develop and accept an integrated and adequate picture of himself and his role in the world of work, to test this concept against reality, and to convert it into a reality, with satisfaction to himself and benefit to society, (p. 92)

prompted Herr and Cramer (1972) to suggest that vocational guidance is not only self-concept oriented but involves both process and content. While they suggest that the term vocational guidance implies a "fusion of educational and vocational concerns for assisting students to locate themselves vocationally in the future . . ." (p. 3), the use of the term employment counselling is more appropriate in the context of Canada Employment Centres (CECs) as it refers to a dynamic interchange between individuals, a constantly changing, ongoing, and evolving communication whose objective is the satisfactory adjustment of the individual to the world of work (Employment and Immigration Commission, 1977). In order to use a counselling tool, such as an aptitude test, effectively in employment counselling, a counsellor must not only know how to use the tool and how to interpret the results obtained but also how the results can affect the client.

To this end, self-study training manuals (Employment and Immigration Commission, 1977a, 1977b) were developed for the purpose of providing instruction in the procedures for properly interpreting the Commission's aptitude tests. In their training, counsellors are exposed to three strategies they could use in their *General Aptitude Test Battery* (GATB) interpretation interviews. (French-speaking clients and counsellors use the *Batterie générale de tests d'aptitudes* [BGTA]). The first two, Descriptive Statistics — levels, means, percentile ranks — and Normal Curve, are primarily statistically or psychometrically based. The third strategy, which involves a comparison of self-estimated with measured aptitude, is not. In fact, Goldman (1961) reports that numerous attempts to establish the extent to which counselling is followed by greater agreement between self-ratings and test scores have generally been inconclusive (p. 347).

An examination of many such studies reveals that the subjects involved were college freshmen (Berdie, 1954; Torrance, 1954), prospective college freshmen (Robertson, 1958, 1959), high school students (Froehlich, 1957; Froehlich & Moser, 1954; Kelso, Holland, & Gottfredson, 1977; Lallas, 1956), or introductory psychology students at university (DeNisi & Shaw, 1977). By contrast, Froehlich (1954) used adult evening school students as subjects. Only three of these studies (DeNisi & Shaw, 1977; Froehlich & Moser, 1954; Kelso et al., 1977) concerned themselves with aptitudes. No one study involved the aptitudes of adults who are counted as members of the work force.

It is the purpose of this study to investigate the extent to which employment centre clients' estimates of aptitude are representative of their measured aptitudes and, secondly, to demonstrate the utility of self-estimates in employment counselling.

Method

Subjects

In January, 1980 all records submitted under the Certification in Testing program of the

Employment and Immigration Commission were examined to identify which of the three strategies had been chosen by counsellors in interpreting GATB results to their respective clients. Of the 691 records examined, 391 involved female subjects while 300 involved male subjects. The mean age of all subjects was 27.3 years (mode = 22 years) and their education ranged from Grade 8 through university graduation at the bachelor's level. All subjects were registered as clients in employment centres across Canada. For the purposes of this study, counsellor and client anonymity is assured.

Apparatus

On what is known as the GATB/BGTA Self-Estimate Sheet, clients were asked to estimate each of the nine GATB/BGTA aptitudes according to their respective perception of their aptitude. This estimating could be done using percentile ranks, standards scores, or levels as reference points, and should include a range of perceived aptitude. These estimates could be introduced prior to aptitude testing, as part of the interpretation, or in communicating subtest results. In any case, each client would have estimated their respective aptitudes and have a completed GATB/BGTA record.

Procedure

The information gleaned from the 691 records was compiled by province according to the frequency of use of each of the three strategies. Once completed, all records pertaining to the use of self-estimates were separated for further analysis.

This analysis involved first identifying the score associated with the middle of the self-estimate range on each of the nine aptitudes and then pairing the resulting estimated score with its measured counterpart. Of the possible 152 records, 39 were found to have missing data and were discarded. A correlation matrix (Pearson's r) was prepared between the nine estimated and nine measured aptitudes. This was followed by a differences of means t-test on each aptitude.

Results

Examination of Table 1 will reveal that the self-estimate strategy is generally the least popular among the three available. The one notable exception is Quebec, where the strategy involving descriptive statistics and group norms is the least frequently chosen. On the whole, it is the descriptive statistics strategy which is chosen most frequently, followed by the normal curve and self-estimates strategies.

Correlations between self-estimated and measured aptitudes are reported in Table 2. It will be noted that seven of the nine correlations are significant ($p<.01$) while one is significant at the $p<.05$ level. Self-estimates on Motor Coordination (K) are not significantly correlated with measured aptitude.

The results of the t-tests performed on the self-estimated and measured means are also reported in Table 2. It can be seen that the differences in means are significant on all nine aptitudes ($p<.01$). Moreover, self-estimated aptitudes are consistently underestimated.

Discussion

The results reported for Quebec in Table 1 are particularly interesting in that they reveal an overwhelming rejection of the strategy which involves norms, percentile ranks, and means. Granted, both counsellors and clients would have been working with the French-language aptitude test, the *Batterie générale de test d'aptitudes* (BGTA), but this could not account for the extent of the rejection. It would be plausible for one to conclude that, although some effort was made to ensure the BGTA and the GATB assessed aptitude with the same accuracy, counsellors in Quebec generally view the BGTA as a weak instrument. If this is the case, it is indeed fortunate that corrective action to improve the BGTA has already been initiated.

Obtaining results which show that adults, who are considered to be members of the work force, consistently underestimate their aptitudes suggest that they are similar to others, whether they be high school, college, or university students. Moreover, finding significant correlations between estimated and measured aptitudes on all aptitudes except Motor Coordination (K) would suggest that a person's self-esteem may be a factor in his or her underestimation of ability. In fact, Regan, Gosselink, Hubsch, and Ulsh (1975) suggest that "self-derogation by actors [subjects] as [is] a defense against possible loss of self-esteem" (p. 295). They also report that one of the most popular notions in psychology is that people need high self-esteem, and point to Rogers as a proponent of this position.

In Rogers' (1951) conceptualization, the total personality of a person is a composite of self-structure and experience. He goes on to define self-structure as being the ensemble of concepts one has about one's self. This self-concept includes "the patterned perceptions of the individual's characteristics and relationships, together with the values associated with these" (p. 525). Experience is described as being "the immediate field of sensory and visceral experience. . . . It represents all that is experienced by the individual, through all the sense modalities. It is a fluid and changing field" (p. 525). The total personality, in a state of

Table 1
Frequency of Use of Each Strategy by Province

Province	Descriptive statistics		Normal curve		Self-estimates		Total
	f	%	f	%	f	%	f
Newfoundland	23	67.6	8	23.5	3	8.8	34
Nova Scotia	3	50.0	2	33.3	1	16.6	6
New Brunswick	13	35.0	21	56.8	3	8.1	37
Prince Edward Is.	2	50.0	2	50.0	-	-	4
Quebec	17	18.1	38	40.4	39	41.5	94
Ontario	141	43.9	126	39.3	54	16.8	321
Manitoba	20	62.5	5	15.6	7	21.9	32
Saskatchewan	20	48.8	10	24.4	11	26.8	41
Alberta	27	36.0	27	36.0	21	28.0	75
British Columbia	20	42.6	14	29.8	13	27.7	47
Total	286	41.4	253	36.6	152	22.0	691

psychological tension or stress, may be represented graphically as in Figure 1.

Here Area I is that portion of the concept of self which is congruent with all elements supplied by the sensory and visceral experience; Area II represents experience which has been distorted in its symbolization and is perceived as part of the individual's own experience when in reality it stems from parents or others; Area III is the domain in which all those experiences which are inconsistent with the self-concept are found.

The letters in Figure 1, as in Figure 2 to be introduced later, are elements of experience. If we were to consider Element (a) "I am utterly inadequate in dealing with mechanical things . . ." (Rogers, 1951, p. 526) from a counselling perspective, the real experience could probably be identified as "My parents regarded me as inadequate in the mechanical field." This impression was distorted and was included in the self-concept as "I am inadequate in the mechanical field." Assuming Element (b) to be "I experience failure in dealing with mechanical contrivances" (Rogers, 1951, p. 526), it can be seen that this has the characteristic of a direct experience. This experience and others like it form

Table 2
Correlations and *t*-tests Between
Estimated and Measured GATB/BGTA Aptitudes

Aptitude	xe	xm	df	Pooled σ	t	p	r	p
Intelligence (G)	106.7	118.7	112	13.25	9.659	.01	.4056	.01
Verbal Aptitude (V)	105.5	116.3	112	13.40	8.552	.01	.5363	.01
Numerical Aptitude (N)	101.8	113.6	112	14.61	8.570	.01	.4955	.01
Spatial Aptitude (S)	100.4	115.4	112	15.19	10.520	.01	.4460	.01
Form Perception (P)	105.9	121.8	112	17.58	9.589	.01	.2333	.05
Clerical Perception (Q)	107.9	127.2	112	20.38	10.070	.01	.3203	.01
Motor Coordination (K)	100.3	112.9	112	19.61	6.820	.01	.1891	NS
Finger Dexterity (F)	98.6	106.6	112	20.31	4.225	.01	.4139	.01
Manual Dexterity (M)	103.1	113.9	112	19.12	6.013	.01	.4938	.01

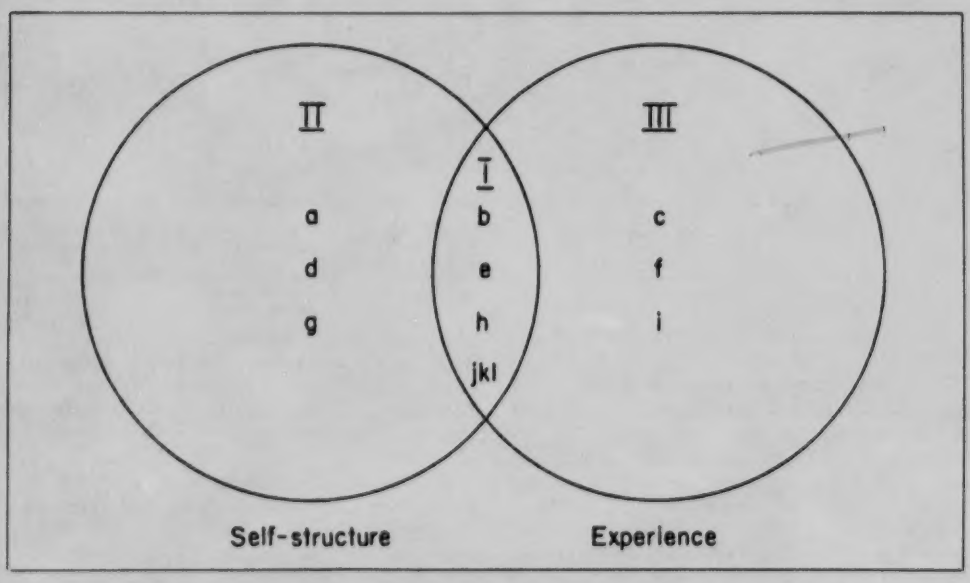


Figure 1.
Graphic representation of the total personality in a state of stress.

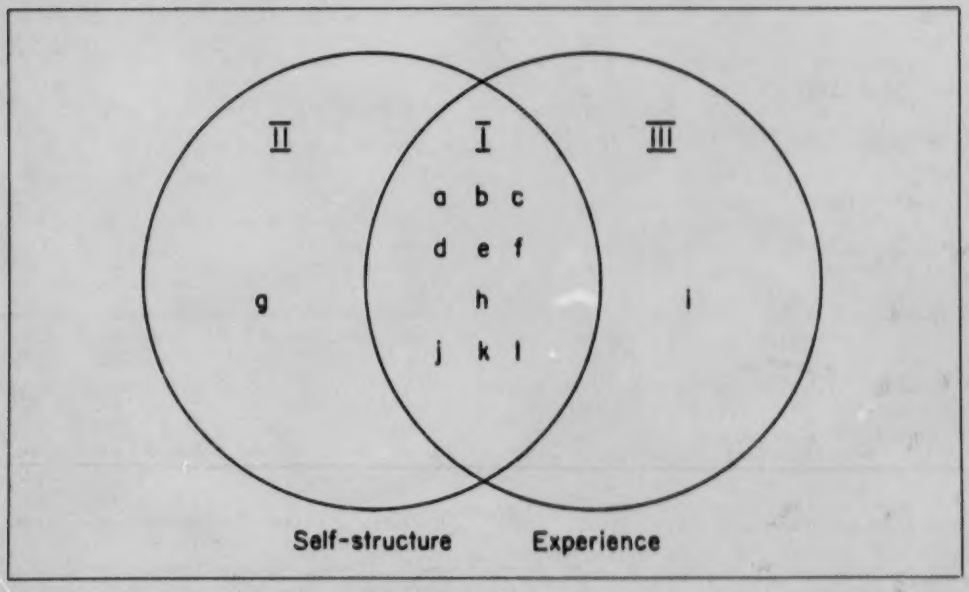


Figure 2.
Graphic representation of the total personality in a low stress state after intervention.

part of the self-structure and appear in Area I because they are consistent with it. If Element (c) were "Experience of succeeding with a difficult mechanical operation" (Rogers, 1951, p. 527), the experience is denied because it is inconsistent with the self-concept. Such statements as "I was lucky" appear as justification for success and to prevent additional stress. The remaining letters represent other elements Rogers (1951) uses to describe aspects of the total personality.

It is clear that clients' perceptions (self-estimates) of aptitude are a manifestation of the element of their concept of self. Moreover, finding that employment centre clients tend to underestimate their aptitude performance is important, since it is consistent with what the model suggests would happen with persons in a state of stress, as might be the case for those seeking employment. The underestimations are a manifestation of a distortion of their real experiences with peers, parents, or others, and any success in previous employment would be denied. Employment counselling in this context should not focus on the successes, but must concentrate on disputing or challenging the distorted self-concept. This can be done by comparing the client's self-estimated aptitudes with measured aptitudes. The result would be an altered personality (Figure 2) where Elements (a), (b), and (c) could be indicated as:

(a) I realize my parents felt I was inadequate in mechanical things, and that this had a negative value for them.
(b) My own experience confirms this evaluation in a number of ways.
(c) But I do have some competence in this field. (Rogers, 1951, p. 530).

It follows that the objective of any intervention would be to make the self-structure more congruent with experience, a process which would increase the number of elements found in Area I. The configuration shown in Figure 2 is one in which little stress is experienced and results after successful intervention. It also shows the change in the size and contents of Area I. This model, although traditionally considered applicable only to counselling and psychotherapy for personal problems, has obvious utility in employment counselling.

The shifting of elements of the total personality from one area to another in which greater congruence of the self-structure and experience in the world of work occurs, signals a successful employment counselling intervention. It follows that test interpretation using self-estimates can be a powerful counselling technique for use in employment centers.

References

Berdie, R.F. Changes in self-ratings as a method of evaluating counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1954, *1*, 49-54.

DeNisi, A.S., & Shaw, J.B. Investigation of the uses of self-reports of abilities. *Journal of Applied Psychology*, 1977, *62*, 641-644.

Employment and Immigration Commission. *Using tests in employment counselling: Part I — Theory*. Ottawa: Author, 1977. (a)

Employment and Immigration Commission. *Using tests in employment counselling: Part II — Interpretation*. Ottawa: Author, 1977. (b)

Froehlich, C.P. Does test taking change self ratings? *California Journal of Education Research*, 1954, *5*, 166-169; 175.

Froehlich, C.P. A criterion for counseling. *Psychological Monographs*, 1957, *71* (15, Whole No. 444).

Froehlich, C.P., & Moser, W.E. Do counselers remember test scores? *Journal of Counseling Psychology*, 1954, *1*, 149-152.

Goldman, L. *Using tests in counseling*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1961.

Herr, E.L., & Cramer, S.H. *Vocational guidance and career development in the schools: Toward a systems approach*. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

Kelso, G.I., Holland, J.L., & Gottfredson, G.D. The relation of self-reported competencies to aptitude test scores. *Journal of Voctional Behavior*, 1977, *10*, 99-103.

Lallas, J.E. A comparison of three methods of interpretation of the results of achievement tests to pupils. *Dissertation Abstracts*, 1956, *16*, 1842.

Parsons, E. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.

Regan, J.W., Gosselink, H., Hubsch, J., & Ulsh, E. Do people have inflated views of their own ability? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, *31*, 295-301.

Robertson, M.H. A comparison of counselor and student reports of counseling interviews. *Journal of Counseling Psychology*, 1958, *5*, 276-280.

Robertson, M.H. Results of a pre-college testing and counseling program. *Personnel and Guidance Journal*, 1959, *37*, 451-454.

Rogers, C.R. *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

Super, D.E. Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 1951, *30*, 88-92.

Torrance, E.P. Some practical uses of a knowledge of self-concepts in counseling and guidance. *Educational and Psychological Measurement*, 1954, *14*, 120-127.

A MODEL, SPECIFICATIONS AND SAMPLE ITEMS FOR A MEASURE OF CAREER ADAPTABILITY IN YOUNG BLUE-COLLAR WORKERS

EDWARD G. KNASEL
National Institute for Careers Education and Counselling, Hertford, England

Abstract

This paper describes the development of specifications, illustrated by sample items, for an instrument designed to assess career adaptability (vocational maturity) among young adult blue-collar workers. The specifications and sample items were based on a review of the relevant literature and a series of semi-structured interviews. They were designed to make it possible for a Canadian team to develop and validate an indigenous instrument, suitable for use in either counselling practice or in research. Recommendations are made concerning future areas of research and development.

This paper arises out of a project, commissioned by the Canada Employment and Immigration Commission, concerned with the development of specifications and sample items for a measure of career adaptability (vocational maturity particularly appropriate to young blue-collar workers) (Super & Knasel, 1979). Many people falling into this group had been found, in employment counselling and in placement work, to be unready to cope with the career-development tasks of young adulthood. The concept of vocational maturity, or career decision-making readiness, originated in the context of adolescent career development (see Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath, 1957). The establishment of models particularly appropriate to adult workers is a comparatively recent development and, as described by Super (1977), presents special problems, many of which are associated with the greater heterogeneity of adult working experience. Acknowledging these problems, Super and Kidd (1979) have advocated the development of models particularly appropriate to homogeneous sub-groups, defined in terms of such factors as age or socio-economic status. This project represents the first attempt to produce such a model.

A number of conceptual problems concerning the term "vocational maturity" emerged during the course of the project, and resulted in the introduction of the substitute term "career adaptability": this is to be reported separately (Super and Knasel, in preparation). The objective of the present paper is to describe the process of model development, and to present the proposed instrument specifications and sample items.

The author would like to acknowledge the support and direction given during the course of the research reported in this paper by Donald E. Super, and by Tony Watts, Jenny Kidd, Rob Ward and other members of the NICEC Career Development Research Seminar.

The Implications of the Existing Literature

The starting point for the project was the model of vocational maturity in mid-career proposed by Super (1977), which is summarized in Table 1.

Table 1
Super's Theoretical Model of Vocational Maturity in Mid-Career

I. *Planfulness or Time Perspective*
- A. Past: Exploration
  - 1. Crystallizing
  - 2. Specifying
  - 3. Implementing
- B. Present and immediate future: Establishment
  - 4. Stabilizing
  - 5. Consolidation
  - 6. Advancement
- C. Intermediate future — Maintenance
  - 7. Holding one's own
  - 8. Keeping up with developments
  - 9. Breaking new ground
- D. Distant future — Decline
  - 10. Tapering off
  - 11. Preparing for retirement
  - 12. Retiring

II. *Exploration*
- E. Querying
  - 1. Self
    - a. in time perspective
    - b. in space (organizational, geographical)
  - 2. Situation
    - a. in time perspective
    - b. in space (organizational, geographical)
- F. Resources (attitudes towards)
  - 1. Awareness of
  - 2. Valuation of
- G. Participation (use of resources)
  - 1. In-house resources (sponsored)
  - 2. Community resources (sought-out)

III. *Information*
- H. Life stages
  1. Time spans
  2. Characteristics
  3. Developmental tasks
- I. Coping behaviors — Repertoire
  4. Options in coping with vocational development tasks
  5. Appropriateness of options for self-in-situation
- J. Occupational outlets for self-in-situation
- K. Job outlets for self-in-situation
- L. Implementation: Means of access to opportunities
- M. Outcomes probabilities

IV. *Decision-making*
- N. Principles
  1. Knowledge of
  2. Valuation of (utility)
- O. Practice
  3. Use of in past
  4. Use of at present

V. *Reality Orientation*
- P. Self-knowledge
  1. Agreement self-estimated and measured traits
  2. Agreement self-estimated and other estimated traits
- Q. Realism
  3. Agreement self and employer-evaluated proficiency
  4. Agreement self and employer-evaluated prospects
- R. Consistency of occupational preferences
  5. Current
  6. Over time
- S. Crystallization
  7. Clarity of vocational self-concepts
  8. Certainty of career goals
- T. Work Experience
  9. Floundering vs. stabilizing in mid-career
  10. Stabilizing or maintaining vs. declining in mid-career

It was decided to modify and refine this model to describe the career attitudes and competencies of the particular target group considered in this study, and to do so by obtaining information from two sources: firstly, a consideration of relevant existing models, measures and research, and secondly, a series of interviews with people in the target population.

One important implication emerged from the review of literature. This was that Autonomy, or Sense of Agency, should be introduced into the model at an early stage in the development process. Law (in press) emphasizes the stress which much recent literature has placed on the importance of the individual's Sense of Agency or Autonomy as a factor in career development (see e.g., Bazalgette, 1978; Fleming and Lavercombe, 1978; Law and Watts, 1977). Indeed, Heath (1965; 1976) and Sheppard (1971) both included factors in their models of vocational maturity in adulthood which appear to refer to this topic.

Given this contemporary emphasis, it was decided to include Autonomy within the model on a provisional basis. This step was in line with that taken in recent revisions of Super's adolescent model of vocational maturity (Kidd, 1978; Kidd, in press; Super, 1979).

The Interview Study

In an attempt to obtain more direct, vivid, and rewarding observations of the problems faced by this target population than could be gained simply by reading the available literature, it was decided to carry out a series of semi-structured interviews with a sample of people employed, or formerly employed, in unskilled or semi-skilled work. The principal objective was to generate material, qualitative rather than quantitative, which could be matched against the existing model, suggesting where refinements were needed, pointing to more detailed specifications, and providing material for item writing.

The conduct of this illustrative study involved four phases. Firstly, a structured interview guide was prepared consisting of questions designed to tap the factors that comprised the existing model of adult career adaptability. Secondly, this was used with subjects who had occupational experience within the scope of this project. Such interviews were carried out in England and in Canada, there being 26 English subjects and 22 Canadian (for details of these subjects, see Table 2). All interviews were tape-recorded with the interviewee's consent. Thirdly, a method of analysis was adopted whereby excerpts of the interviews which appeared to have a direct bearing on the individual's career experience were selected, and, where possible, were sorted into categories derived from the model. Excerpts which did not appear to fall into any of these model categories were assigned to an open category. Finally, the contents of this open category were analysed into a series of data-derived categories. The objective was that this analysis should have implications for further model refinement and would provide a qualitative data-base for the better definition of instrument specifications.

Model Refinement

Further modifications and refinements were made to the model suggested by Super (1977) on the basis of the material obtained through the interviews.

Table 2
Age and Employment Status of Interview Samples

		MALE			FEMALE			BOTH SEXES		
		UK	CANADA	POOLED TOTAL	UK	CANADA	POOLED TOTAL	UK	CANADA	POOLED TOTAL
AGES	17-21	4	5	5	1	1	2	5	6	11
	21-25	3	3	8	5	5	10	8	8	16
	25-29	2	4	7	4	1	5	6	5	11
	30+	5	1	7	2	2	4	7	3	10
EMPLOYED		10	10	20	9	6	15	19	16	35
UNEMPLOYED		4	3	7	3	3	6	7	6	13
T O T A L S		14	13	27	12	9	21	26	22	48

The retention of three of the major categories in the original model (Planfulness, Exploration, Decision-Making) was clearly justified by the interview analysis on the basis of the numbers of items assigned to them, their relevance to the theoretical constructs which they were supposed to amplify (i.e., their face validity), and the conceptual cohesiveness of the items. The retention of the "new" category of Autonomy was also justified on these grounds. Rather more difficulties were anticipated in the development of Information items and also in the development of Decision-Making items, but, nevertheless, it was decided that the inclusion of these categories within the model was justified on a provisional basis.

The most far-reaching implications concerned the Reality Orientation category. It was decided that the sub-categories of Realism and Clarity should be omitted from the instrument-development model. There were two reasons for this: firstly, only small numbers of items were assigned to these categories; secondly, and more crucially, it was argued that both terms are very difficult to operationalize, and that in fact they refer to a significantly different level of conceptualisation from other categories of the theoretical model. It was decided that these constructs should, instead, be used as qualifying meta-dimensions. Hence a planful or exploratory action could be qualified as being more or less 'clear' or 'realistic'.

Analysis of those interview statements assigned to the "open" analysis category suggested the inclusion of two additional item-generation categories: Work Values and Work Salience, and Reflection on Experience.

A significant number of subjects in the interview study made statements which suggested that the meaning which work had for them, in terms either of the rewards which they sought from it or of the importance which they assigned to it relative to other activities, had played a significant role in their careers. It was therefore decided to include Work Values and Work Salience as a category within the revised model.

Among the Canadian interview sample, a large number of subjects referred to ways in which their occupational experience had interacted with changes which they saw in themselves. The following two examples are typical:

> "I learned a great deal in those 2 years. I think I grew a lot. I mean I'm glad to have this political knowledge. I'm glad to know that MP stands for Member of Parliament. I learned a great deal about life's hypocrisy".
>
> "I think every job to me was an experience, it was a different experience. And you have your ups and downs, but I'm glad I did have the chance to do all these jobs."

These statements seem to refer to the individuals' awareness of their career as a developmental process in which they are involved. They point to an awareness, if not always of progression, cer-

tainly of change or of direction. They contrast markedly with statements — originally assigned to the Reality Orientation sub-category 'Floundering versus Stability' — which were characterised by a perception of aimlessness or lack of direction, e.g.:

> "I've never been so inspired by a job that I desperately want to hang on to it for all that I'm worth. I don't even consider that as a career. You could make the post office a career. But then I get a bit panic-stricken about settling in a rut."

> "I guess I hadn't really questioned so much about why I was in those jobs, and realised how much I was just floating with the tide, instead of making progress (. . .) how I would apply for one job, and if I got it that was the job I would take."

These two kinds of statement suggest the inclusion of a new item-generation category concerned with the individual's evaluation of his or her past experience. "Reflection on Experience" is proposed as a label for this factor, defined as the awareness or lack of awareness of development, progression, or direction in one's working life, and distinguished from Planfulness which is concerned with a sense of *future* direction.

Assuming that this category is seen as having some conceptual validity, there may be good reasons behind its emergence from a study of adult, rather than of adolescent, development. For individuals to learn from their experiences, or to structure them, it is first necessary for them to have experiences to examine. Adolescents have such experience only in a limited and special sense. It is highly likely that they will exhibit varying degrees of awareness of change only in the context of their educational experience. Eighteen to thirty year-olds, on the other hand, do have an occupational history which they may or may not see as showing change or development.

A final implication for item development concerned the individuals' perceptions of their educational experience. No positive sentiments were expressed about education, but many subjects commented on the handicap imposed by a lack of sufficient education. Below are two examples:

> "I left school without any qualification at all. Pretty dim. So there wasn't really a lot left open to me."

> "I think a bad decision was quitting school. I've got grade 11 education (. . .), but, ah, it was the stupidest decision of my life."

These subjects saw their lack of education as an important handicap to their subsequent career. A measure designed for this socio-economic group should include some items which reflect this. It was decided that the most appropriate procedure would be to devise items dealing with level of education which were spread over a number of different model categories. Hence, items might be written which examine the effect which an individual's lack of education has on planning or exploration.

Taken together, these findings give rise to the following 7-dimensional model career adaptability in young adult blue-collar workers:

Work Values and Work Salience
Autonomy or Sense of Agency
Planfulness or Future Perspective
Exploration and Establishment
Information
Decision-Making
Reflection on Experience

It is instructive to compare the categories of this new model with those of the 1977 original. The proposed 7-dimensional model retains four factors from the original system and identifies three additional ones. The inclusion of two of these factors may be seen as reflecting the fact that this is an *adult* model which has been modified in the light of adult data. These are Reflection on Experience, and Work Values and Work Salience. Both of these factors can be seen as becoming increasingly real, and hence important, once the individual has actually entered the world of work. It is further proposed that any measure should include items, within the 7-dimensional structure of the model, which reflect the importance which the subjects involved in the study attach to education. This would further emphasize the special focus of the measure. The two models are compared in Table 3.

Specifications and Sample Items

The specifications were intended to fulfil two functions. They should provide a guide to the production of instrument items, giving an item-writer sufficient information to decide on the inclusion or exclusion of items in the development of a prototype instrument. They should also act as explicit operational definitions for the model categories. In drafting these specifications, extensive reference was made to the interview extracts relevant to each category. Reference was also made, where appropriate, to already existing specifications, and particular attention was given to those developed by Kidd (1978; in press) and by Super (1979).

It was intended that the sample items should act as a further clarification of the specifications and, perhaps, as models for later instrument development. It was not within the objective of this project to produce a prototype instrument; accordingly, the intention was to produce sufficient items to further clarify the specifications. The sample items presented here were prepared paying attention to the extracts isolated in the interview analysis and to already existing measures, in particular to Super's Career Development Inventory and to the Work Values Inventory (Super et al., 1978). The CDI Adult Form was especially useful in preparing the Planfulness, Exploration and Establishment items. Efforts were made to keep the level of

Table 3

Super's 1977 theoretical model of vocational maturity in mid-career	Proposed instrument-development model of career adaptability in young adult blue-collar workers
	WORK VALUES AND WORK SALIENCE
	AUTONOMY OR SENSE OF AGENCY
PLANFULNESS OR TIME PERSPECTIVE	PLANFULNESS OR FUTURE PERSPECTIVE
EXPLORATION	EXPLORATION AND ESTABLISHMENT
INFORMATION	INFORMATION
DECISION-MAKING	DECISION-MAKING
	REFLECTION ON EXPERIENCE
REALITY ORIENTATION	

the vocabulary employed fairly low, and to observe normal psychometric criteria, such as the necessity to ensure that each item was as unambiguous as possible and contained only one substantive idea. In line with the recommendation arising from the interview study, three items refer to the respondent's level of education.

The specifications and sample items are presented in Table 4. In each case the specifications are broken down into a series of numbered areas which items should examine. One item is presented to illustrate each of these areas. The format adopted for these illustrative items is that of statements with which the respondent is asked to agree or disagree. This is not intended to be prescriptive: the choice of format rests of necessity with the producer of a measure.

Table 4
Specifications and Sample Items

1. *Work Values and Work Salience*

Specifications — The importance which an individual describes to his or her working career, and the values sought through it. Items should examine:

a. The position among the individual's constellation of roles given to that of worker.
b. The goals or satisfaction which the individual values in his or her career.
c. The individual's perception of good or proper behaviour in a work setting.

Sample items:

a. A good marriage is more important to me than a good job.
b. The good thing about my job is that people respect my work.
c. I think that an employer has a right to expect a fair day's work for a fair day's pay.

2. *Autonomy or Sense of Agency*

Specifications — The individual's sense of agency and individuality.

Items should refer to attitudes and behaviour illustrating:

a. The extent to which the individual ascribes control to self rather than to others.
b. The responsibility taken for making decisions and carrying out plans.
c. The acceptance of responsibility for the consequence of own actions.

Sample items:

a. If other people had not given me good advice, I would never have got my first job.
b. I don't really believe in luck in finding a job, I think that you make your own luck.
c. I have made mistakes in my career, but there is no one to blame but myself.

3. *Planfulness or Future Perspective*

Specifications — The individual's orientation to the future, the ability to identify steps to be taken in the future and to seek opportunities for their implementation.

Items should refer to attitudes and behaviour emphasising the short, medium and long term plans illustrating the extent to which the individual:

a. Allows for change in his or her needs.
b. Recognizes impending personal development tasks.
c. Takes into account the changing nature of opportunity structures.

Sample items:

a. I hope that during the next five years I shall find an opportunity to get the kind of job I shall need to support a family.
b. As I get older, I shall need to settle down in a job that I can really settle with.
c. I plan to specialize in a job that really has a future.

4. *Exploration and Establishment*

Specifications — The individual's examination of a variety of occupations, initially considering a wide range

and later concentrating on selected occupations in depth, followed by seeking to become established in one of them.

Items should refer to attitudes and behaviour illustrating:

a. Willingness to consider a range of occupations.
b. Efforts to seek a better understanding of particular occupations.
c. The use of appropriate resources (e.g., people, materials, activities).

And, in older subjects

d. Attempts to become established in a particular occupation.

Sample items:

a. I think that it is important to learn about the various kinds of job opportunities which might be open to you.
b. Recently I have been putting a lot of energy into finding out more about the occupations which are open to someone with my level of education.
c. When I have wanted to change jobs, I have gone to Manpower to find out what kind of vacancies there were.
d. Right now, I'm doing things that will help me stay in my chosen job.

5. *Information*

Specifications — The individual's knowledge of the world of work in general and of his or her own field of employment in particular.

Items should examine knowledge of:

a. Possible change in the labour market.
b. The general availability of blue-collar jobs.
c. Training and re-training opportunities.
d. Entry requirements, benefits, conditions and opportunities for advancement in particular occupations.

Sample items:

a. In the future, less and less people are going to be employed in the manufacturing industries.
b. Semi-skilled jobs are getting harder to come by.
c. I would need more schooling to qualify for a training course for a more skilled job than I already have.
d. The working hours in my job are better than in most others giving the same pay.

6. *Decision-Making*

Specifications — The individual's ability to make career decisions wisely.

Items should examine:

a. The factors which influence an individual's decisions.
b. The relationship of these factors to the individual's needs or objectives.
c. The extent to which the individual employs decision making styles, appropriate to particular kinds of career decisions.

Sample items:

a. I chose my job because it would give me some worthwhile skills.
b. I've needed a job with regular hours, but the ones that I've found haven't given me them.
c. When I have to make an important decision, I try to talk it over with someone that I trust.

7. *Reflection on Experience, or Past-Perspective*

Specifications — The individual's orientation to the past. The awareness of and tendency to analyze past experience.

Items should examine the perception of past occupational experience, positive or negative, as:

a. Being a coherent career rather than a succession of unrelated jobs.
b. Having taught something.
c. Having been worthwhile.

Sample items:

a. I can look back at my jobs and see a progression.
b. I've learnt a great deal from doing my present job.
c. Every job that I have done has been a different experience.

Recommendations for Further Research and Development

(1) This project has re-emphasized the difficulties associated with the development of items to assess occupational information among adults. The writing of a variety of information items according to the specifications in Table 4, and their field trial as part of a multi-dimensional instrument intended for a small number of occupationally homogeneous groups, is recommended as a first step toward throwing more light on the feasibility of developing one information test with several occupational scoring keys.

(2) Decision-making has been included as an item-generation category, defined as the individual's ability to make career decisions wisely. Much recent work (e.g., Arroba, 1977; Harren, 1978; Jepson, 1974; Super, 1979), has emphasized the importance of decision-making styles as a determinant of career development. However, until more detailed data on the relationship between career decision-making styles and influences on the one hand, and career outcomes on the other, are available, exactly how career decisions are wisely made cannot be specified. Longitudinal studies relating the influences used in decision-making and the styles with which the decisions are made to measures of job-satisfaction and job-satisfactoriness are required for a comprehensive model of career adaptability.

(3) Research into the predictive significance of Reflection on Experience is required to justify its inclusion in a model of career adaptability. Its emergence from the interview study indicates that utility as a way of characterizing certain statements made by young-adult blue-collar workers about their careers, but this does not say anything about its utility for predictive purposes.

(4) Autonomy or Sense of Agency was introduced into the model used in this project at an early stage, and its retention in the instrument-development model was justified

by the interview analysis. As Law (in press) has emphasized, however, theoretical conceptions of Autonomy have been many, and considerable work is required to forge these diverse contributions into a coherent whole. Further, the empirical study of the relationship between Autonomy and career development has been limited and research on this topic with young-adult blue-collar workers is essential.

(5) Once an exploratory study of the development of an instrument appropriate to a particular sub-population of the adult work force has been successfully completed, it would be advisable to carry out a parallel study of a distinctly different sub-group. The comparison of the resulting models would allow a more informed decision to be made about the wisdom of developing a number of specialized measures of career adaptability, and the feasibility of developing a general, refined model of adult career adaptability.

References

Arroba, T. Styles of decision making and their use: An empirical study, *British Journal of Guidance and Counselling*, 1977, *5*, 149-158.

Bazalgette, J. Freedom from authority in the relations between teachers and taught. In J.H. Blackham (Ed.): *Education for personal autonomy*. London: British Association for Counselling, 1978.

Fleming, D., & Lavercombe, S. *The perceptions and attitudes to school and work of sixteen year old school leavers: A preliminary report of results*. Sheffield: Sheffield City Polytechnic, 1978.

Harren, V.A. *A model of career decision making for college students*. Paper presented to the American Psychological Association, 1978.

Heath, D.H. *Exploration in maturity*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1965.

Heath, D.H. Adolescent and adult predictors of vocational adaptation. *Journal of Vocational Behavior*, 1976, *9*, 1-19.

Jepson, D.A. Vocational decision-making strategy types: An exploratory study. *Vocational Guidance Quarterly*, 1974, *23*, 17-23.

Kidd, J.M. *A Model and a Measure of Career Development Indigenous to the United Kingdom*. Paper presented to International Congress of Applied Psychology, Munich, 1978.

Kidd, J.M. The assessment of career development. In A.G. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd: *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press (in press).

Law, B. Careers theory, a third dimension. In A.G. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd: *Career Development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press (in press).

Law, B., & Watts, A.G. *School, careers and community*. London: Church Information Office, 1977.

Sheppard, D. The measurement of vocational maturity in adults. *Journal of Vocational Behavior*, 1971, *1*, 399-406.

Super, D.E. Vocational maturity in mid-career. *Vocational Guidance Quarterly*, 1977, *25*, 294-302.

Super, D.E. *Is career decision-making career maturity*. Paper presented to American Psychological Guidance Association Symposium, 1979.

Super, D.E., Crites, J.O., Hummel, R.C., Moser, H.P., Overstreet, P.L., & Warnath, C.F. *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College Press, 1957.

Super, D.E., Culha, M., & Thompson, A.S. *The work values inventory*. New York: Teachers College, Columbia University, 1978.

Super, D.E., & Kidd, J.M. Vocational maturity in adulthood — toward turning a model into a measure. *Journal of Vocational Behavior*, 1979, *14*, 255-270.

Super, D.E., & Knasel, E.G. *The development of a model, specifications and sample items for measuring career adaptability (vocational maturity) in young adult blue-collar workers*. Hertford, England: National Institute for Careers Educational Institute for Careers Education and Counselling, 1979.

Super, D.E., & Knasel, E.G. *Career development in adulthood: Some problems and a possible solution*. In preparation.

CANADIAN WORK-RELATED VALUES

M. CATHERINE CASSERLY
(CEIC) Ottawa, Ontario

Abstract

This paper summarizes the Canadian literature used in the development of the *Canadian Work Values Survey*. This is an instrument which is being designed to identify work-related values in Canada. The research related to the test development is part of an international project led by Donald E. Super to examine the role and importance of work in people's lives. The literature highlights that while Canadians hold many values in common with other industrialized countries, they place special emphasis on such work-related values as ability development, cultural identity, risk-taking and the opportunity for impact. It focuses on research dealing with class, cultural, sex and age differences within Canada as well as overall expressed job satisfaction.

The value placed on having work or a job differs across people. For some, it is what provides identity; for others, a way to fill time; and for others, it is simply something to be done in order to pay the bills. The identification of these work-related values and the degree to which they are met is increasingly a concern not only of researchers but also of counsellors involved in career planning or job placement. People are becoming less willing simply to have a job which suits their abilities and interests and are focusing on work as it relates to their whole life.

Donald E. Super, a leading theoretician in career development, began to recognize the necessity of studying the value of work many years ago. In 1970 he published a Work Values Inventory as the first attempt to come to terms with these concepts. In 1979, following the International Congress of Applied Psychology, he organized an international consortium of sixteen countries to develop and conduct field studies of a measure, or coordinated set of measures, for the assessment of the various aspects of work salience and work values in the context of other major life-career roles. The countries in this cross-cultural project represent Western and Eastern Europe, North America and Australia. The Canada Employment and Immigration Commission was invited to join the consortium and has brought together a Canadian team with members from various federal and provincial government departments as well as from universities and other counselling groups. The first goal of this group was to identify how Canadians felt about work in relation to their own lives and from this to identify Canadian work-related values. The review of literature presented in this paper is a summary of the Canadian literature which is being used to support the values being examined in the Canadian Work Importance Study.

In vocational psychology, since 1965, there has been an increasing recognition, not only of the importance of understanding processes in which needs and values are weighted, but also of seeing the motivation to work in the context of the various roles which an individual may play during the course of his or her life career. The degree of commitment to involvement in work varies greatly from person to person, not only as a function of age and status, but in relation to many other personal and situational variables (Super, 1979).

In his proposal for a study on work-related values, Super (1979) concluded that based on what has been written about the importance of work in the constellation of roles which constitutes a career (work salience), that people attach differing amounts of importance to work, that this importance varies with the importance of other roles, and depends upon the individual's values and upon the opportunities which the labour market and society at large offers for the attainment of those values.

Class Differences in Work

Forcese (1980) in *Canadian Class Structure*, wrote that Canada is a nation of economic extremes. The pattern of relative advantage points clearly to regional, rural-urban and ethnic disparities. Generally, the Atlantic region seems least plugged into Canadian affluence and major metropolitan areas in Ontario, Alberta and British Columbia seem the most prosperous. Further, the basic structure of Canadian organizations consists of class-related distinctions.

Forcese identified a persisting pattern of distinction both by ethnic background and by gender. British-Canadians dominate Canadian business and bureaucracy, such that top levels of Canadian wealth and power remain closed to non-charter

group Canadians. Such chances as do exist for mobility are slight, and distributed differentially by rural-urban residence, region, and ethnic background. And where there is mobility, it is mobility into the middle class, and not the upper-class elite or ruling class. Generally, the structure of inequality is stable. Income levels may change, and may constitute an improvement in the lives of all Canadians. But the relative distribution of advantage is persistent in wealth, power, prestige, and the benefits into which these may be translated. Typically, the poorest workers are in their jobs because they need to work but lack qualifications for more interesting and/or less tedious jobs.

Knight (1979) examined the concern for personal mobility among a sample of Canadian blue-collar workers. He concluded that work instrumentalism is a prevalent orientation not only among the skilled and the semi-skilled but also among the small sample of lower level managers in the study. Knight defined instrumentalism as the means to largely financial ends rather than as an activity which is primarily rewarding in and of itself. This instrumentalism does not preclude an orientation to personal mobility among the blue-collar workers. Of particular significance is the resilience of "entrepreneurial" expectations notably among those workers whose past experiences and present situation least equip them to become mobile through a bureaucratic career. A prevailing value in Canada is the desire to become one's own boss even though the likelihood of achieving this goal remains fairly small.

An important aspect of the study of classes in Canada as compared to other countries in terms of work is the single industry town where socio-economic status is very clearly evident but not necessarily related to income. These towns spring up very quickly, often in a matter of months, as a company has a need for workers on site and the workers demand accommodations for their families. There are hundreds of such towns, many of them beyond the agricultural regions of the country. For recent immigrants or for migrants from other parts of Canada, especially from rural Quebec and more recently from the Maritimes, such towns have represented opportunity. These towns are the main areas where geographical mobility among workers is clearly evident. Because the towns are the creation of the employer and the planner, Lucas (1971) describes them as communities without tradition, and "towns of technology". Residents of such Canadian towns today tend to be young, married, of rural background, having no more than high-school education, and from ethnically diverse backgrounds (Jackson and Poushinksky, 1971). The residents have a declared willingness to move on to the next "good job" wherever it may be.

Cultural Differences In Work

The major area of study in cultural differences has been in the comparison of English-speaking and French-speaking Canadians. Nightingale (1975) explored a broad range of attitudes and reactions of French and English Canadians in their work organization. He found that on virtually all dimensions of work-related opinion and attitude, when differences did exist, French-Canadian employees at all levels (from top management to rank and file workers, but especially at the rank and file level) felt more positively than their English-Canadian counterparts. French-Canadian firms, for example, had a more personal and less formal atmosphere than English-Canadian firms, and French-Canadian employees at all levels in the firm had more direct and open relationships with their superiors, higher trust and confidence in their superiors and a good deal more perceived freedom to approach their superiors with personal problems than had their English-Canadian counterparts. Among French-Canadian workers, there was a corresponding feeling of confidence and trust in fellow workers and an encouragement of hard work which Nightingale stated was not as evident among English-Canadian workers. French-Canadian workers also had more positive attitudes toward management and were more satisfied with their salaries than were English-Canadian workers in the study, but interestingly, there were no differences in job satisfaction. When asked about stress on the job and about stress from changes in the work place, French-Canadians compared to English-Canadians felt that their workloads were lighter and, therefore, less stressful, that recent changes in their company had worked out more adequately, but they felt more distressed with changes which had taken place and wished that things would not change so rapidly. Alienation (a sense of powerlessness, isolation, and a feeling that there is little order or justice in life) was not experienced differently by French- and English-Canadians. There were predictably large differences between top managers and rank and file exmployees in both cultures — top managers being much less alienated than the rank and file. Finally, Nightingale found that although the English-Canadian rank and file had much more say in the affairs of the company than their French-Canadian counterparts, they also expected far more say, and, therefore, ended up much less satisfied with their role in decision-making in the company than the French-Canadian rank and file.

Other recent studies (Jain, Normand, & Kanungo, 1979; Kanungo & Jones, 1977) also indicate that Quebec workers share the same general attitudes as other Canadians. Francophones, perhaps, grant stronger priority to family than to

work, but, on the whole, they derive the same satisfaction from their jobs. Not surprisingly, the greatest dissatisfaction among Francophone workers occurs where, perhaps because of linguistic differences, there are communication difficulties and a lack of rapport with senior personnel. For reasons related to these linguistic differences, along with family and other cultural affiliations in that province, Quebec workers, more so than others, tend not to welcome changes in job location, and they accept moves by their companies only if their living conditions will be very substantially improved.

Another major area in the examination of cultural differences in Canada are those between the Native and white population. Native Canadians have many barriers to employment and the salience of jobs in their lives has evolved with very different dimensions than that for white Canadians. The majority are of working age and unemployed. The average unemployment rate on reserves is 48% (Employment and Immigration Canada, 1979a). The majority live in rural environments, often hundreds of miles from cities where non-skilled jobs are available and relocation is perceived as a frightening experience. Secondly, Natives often experience cultural alienation working in the white world. Another major problem is the lack of training that Natives have for typical jobs in an industrialized economy. This problem is increased by the fact that a large number of adult Indians, Inuit and Metis are not fluent in either of Canada's official languages and they look for work where they can communicate. Finally, many Natives have a fear that employment in a white society will result in cultural genocide. A job, then, is only salient, if they can retain their identity.

Women in the Labour Force

The Economic Council of Canada (Buchan, 1974) has studied the working lives of Canadians and concluded that the greater proportion of a female's life is now spent working. For women, the sources of the lengthening of expected working life have shifted somewhat. After 1961, while participation rates for middle-aged women, particularly those in early middle age, kept climbing, the rate for women between 20 and 24 years also began to rise. By 1971, the participation rate for this latter group exceeded 60% while for all groups between 25 and 54 years, the rate was around 45%, thus eliminating the second peak in the age-participation profile. By 1981, the average participation rate for women in the labour market is expected to be well over 50%.

Young women today have characteristics which increase the probability of labour force participation — besides being more urbanized and better educated, fewer young women are in husband-wife family situations, fewer of those who are married have children and fewer of those who are married and have children are mothers with more than two children. A consequence of this longer work life expectancy is that women can now expect that the return for training specific to labour market participation will increasingly come not at the end of a career, but in early middle age. Moreover, women will be motivated more than before to apply for jobs which (for a price in terms of lower wage rate) provide on-the-job training which is sufficiently general in nature that it is transferable among employers. And, of course, once such investment has been made, the opportunity cost of later exiting from the labour market becomes more significant. The extension of female working life becomes, in a sense, self-generating (Buchan, 1974).

In the *Canadian Work Values Study* (Burstein, Tienhaara, Hewson, & Warrander, 1975), a larger minority of women than men expressed less attachment to their jobs. Women, however, rated themselves equally conscientious and attentive employees. Nevertheless, their different reasons for working did appear to influence the importance women attached to various aspects of work, and to their greater selectivity with respect to the types of employment they would choose. For example, women felt that the amenities associated with work were more important than did men and were more willing to accept lower salaries, possibly because of the traditionally lower paid jobs that are available to women. Women, however, were as concerned as men with interesting or challenging work, and were more concerned with fringe benefits and supervisory relations.

Work Values of Youth

The *Canadian Work Values Study* (Burstein, Tienhaara, Hewson & Warrander, 1975) also examined the attitudes of young workers who had recently entered the labour market. These people were the first wave of the Post War Baby Boom. The survey pointed out the greater importance young people placed on peer groups and friendly co-workers. Young workers were less satisfied than older workers, overall, with the extent to which their current jobs met their expectations. And they indicated a greater desire to change jobs. They were also more optimistic about the possibility of getting better employment. For the young, work comes third in priority of importance after family and friends. Perhaps, for this reason they also appear to be somewhat less selective about the types of employment they would take.

The large number of young people who are seeking work for the first time and are having trouble finding it are often blamed for the current high rates of unemployment. However, recent evi-

dence (Economic Council of Canada, 1976) indicates that young people are usually able to secure at least temporary employment fairly quickly. This implies that much of the unemployment among younger workers reflects their search for more satisfying or secure jobs, as well as a high turnover rate as they move between jobs. Young people are more able than others to accept part-time and temporary work in construction, tourist, and recreational activities, and other seasonal occupations: but these jobs terminate. Indeed, a study of the reasons for job separation among the unemployed regular workers aged 14 to 24 showed that close to 60% had left their jobs because the work was seasonal or temporary or because they were laid off or discharged and not because they had quit.

Employment and Immigration Canada (1979) surveyed the experiences and attitudes towards employment and unemployment among Canadian youth. The two-year survey had the following conclusions. Most youth are fully or almost fully employed: on average, the youth spend 86% of their time employed. Secondly, there is a "hardcore" of unemployed youth: well over half (57%) of the time spent in a state of unemployment is accounted for by fewer than 10% of the respondents. Further, there is little evidence of unemployment causing financial hardship, perhaps because few were main household wage earners. Fourthly, most young people improved their position over the two years. Further, almost all youth (including the unemployed) had a positive outlook. Finally, there were a number of factors associated with labour market success such as higher level of education, increased time in the labour force, being male, the closeness of match between desired and actual occupation and job stability.

Job Satisfaction For Canadians

The *Canadian Work Value Study* (Burstein et al., 1975), in their summary of work values, wrote that, at the national level, Canadians indicated both a strong motivation to work and overall satisfaction with their jobs. For Canadians in the labour force, work plays a principal role in the attainment of important life goals. The majority work not only because they have to, but also because they like to. Workers expect to derive some degree of enjoyment and satisfaction from their jobs. Further, workers generally see themselves as conscientious. Nearly 90% of Canadian workers described their jobs as providing some degree of satisfaction. This majority was characterized by fewer job changes and periods of unemployment, less desire to leave current jobs, and a greater sense of long-term commitment to a job. They were far less likely to consider that they could get a better job and more likely to describe their jobs as being "careers".

Conclusion

This paper has provided a brief overview of how work is seen by Canadians. The original review from which this paper was derived led to the development of a *Canadian Work Values Survey*. This instrument is currently being developed and tested for use in counselling situations and includes a number of values such as achievement, authority, lifestyle, material, prestige and work environment which have also been identified as important work-related values in the other countries which are participating in this study. However, the Canadian list varies from the international list in identifying ability development, cultural identity, risk-taking and opportunity for impact as being especially important work-related values for Canadians. Findings of this national research will be reported at a later date.

References

Buchan, L. *Working life of canadian women.* Economic Council of Canada, Ottawa, 1974.

Burstein, M., Tienhaara, N., Hewson, P., & Warrander, B. *Canadian work values — findings of a work ethic survey and a job satisfaction survey.* Strategic Planning and Research Branch, Manpower and Immigration. Ottawa, 1975.

Economic Council of Canada. *People and jobs — a study of the Canadian labour market.* Ottawa, 1976.

Employment and Immigration Canada. *The Development of an employment policy for Indian, Inuit and Metis people.* Ottawa, 1979. (a)

Employment and Immigration Canada. *Surveys of experiences and attitudes of employment and unemployment among Canadian youth.* Ottawa, 1979. (b)

Forcese, D. *The Canadian class structure.* Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1980.

Jackson, J.W., & Poushinsky, N. *Migration to northern mining communities: Structural and social-psychological dimensions.* Winnipeg: Centre for Settlement Studies, University of Manitoba, 1971.

Jain, H.C., Normand J., & Kanungo, R.N. Job motivation of Canadian Anglophone and Francophone hospital employees, *Canadian Journal of Behavioural Science,* 1979, *11*, 160-163.

Kanungo, R.N., & Dauderis, H.J. *Motivation orientation of Canadian Anglophone and Francophone managers,* Montreal: Faculty of Management, McGill University, 1974.

Knight, G. Work orientation and mobility ideology in the working class. *Canadian Journal of Sociology,* 1979, *4*, 27-41.

Lucas, R. *Minetown, milltown, railtown: Life in Canadian communities of single industry.* Toronto: University of Toronto Press, 1971.

McCarrey, M.W., Edwards, S., & Jones, R. The influence of ethnolinguistic group membership, sex and position level on motivational orientation of Canada Anglophone and Francophone employees, *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 1977, *9*, 274-282.

Nightingale, D.V. The French-Canadian worker shows up well in the study, *The Canadian Personnel and Industrial Relations Journal*, 1975, *22*, 28-30.

Super, D.E. *The Work Importance Study, research project proposal*, Unpublished paper, Cambridge, England: National Institute for Careers Education and Counselling, 1979.

Canada

Emploi et Immigration Canada | Employment and Immigration Canada

ÉDITION SPÉCIALE SUR LE COUNSELLING D'EMPLOI

SPECIAL EDITION ON EMPLOYMENT COUNSELLING

REVUE DE LA SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ORIENTATION ET DE CONSULTATION
JOURNAL OF THE CANADIAN GUIDANCE AND COUNSELLING ASSOCIATION

51

Le CONSEILLER CANADIEN est la revue officielle de la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation. On y publie des articles d'intérêt général pour les conseillers qui travaillent dans les écoles, les agences à caractère communautaire, les universités et toute autre institution où l'on s'occupe de consultation psychologique. Nous faisons bon accueil aux articles traitant de:

(a) rapports de recherche sur des sujets relevant de la compétence de ceux qui s'occupent de consultation,

(b) descriptions de nouvelles techniques ou de pratiques et programmes innovateurs,

(c) discussions de problèmes scientifiques courants,

(d) commentaires sur des problèmes professionnels courants et du rôle de la SCOC (CGCA) dans notre société.

(e) résumés critiques des travaux de recherche publiés.

Nous serons heureux aussi d'examiner des poèmes, de brèves réfutations ou des commentaires concis (peut-être seulement une page ou deux) sur un point que vous croyez que nos collègues en consultation seraient intéressés à connaître.

Les manuscrits soumis pour fins de publication devraient se conformer aux "Directives pour les auteurs de manuscrits" que l'on pourra trouver à l'intérieur de l'arrière-couverture de cette revue.

Les manuscrits et les communications devraient être envoyés à:

Le Rédacteur
Conseiller Canadien
Department of Educational Psychology
6-138F Education II
The University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

CONSEILLER CANADIEN est une publication trimestrielle de la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation, qui paraît en octobre, en janvier, en avril et en juillet.

Les prix d'abonnement sont de $18.00 par volume pour les bibliothèques et les institutions; $12.00 par volume pour les individus. De simples copies peuvent être achetées par les particuliers au prix de $4.00 le numéro. Les commandes et la correspondance concernant les abonnements, un changement d'adresse, l'achat de volumes déjà publiés, et la permission de rééditer devraient être envoyés à:

Le Rédacteur
Conseiller Canadien
Department of Educational Psychology
6-138F Education II
The University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

Les exposés contenus dans le CONSEILLER CANADIEN réflètent les vues personnelles des auteurs et ne constituent pas, à moins d'indication contraire, la ligne de conduite de la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation.

Les coûts de publication sont en partie défrayés par un octroi du *"Canada Council"* lequel est accepté avec reconnaissance.

Nous exprimons notre reconnaissance au Secrétariat d'Etat pour son appui qui aide à assurer le caractère bilingue de cette publication.

Directives pour les auteurs de manuscrits

1. Tous les manuscrits doivent être transcrits à la machine, à interlignes doubles et en quatre exemplaires. Ils ne doivent pas compter plus de 3,500 mots (approximativement 13 pages, y compris les références, les tables et les chiffres). Un résumé d'une longueur de 100 à 140 mots, dactylographié sur une page séparée, devrait être fourni en *anglais* ainsi qu'en *français*.
2. Les manuscrits devraient être bien agencés et concis. Evitez le style lourd et stéréotypé que la plupart de nous avons appris dans les facultés d'études supérieures.
3. Si possible, évitez les renvois en bas de page.
4. Les tables, les graphiques et les diagrammes ne devraient être employés que si c'est nécessaire. Les graphiques et les diagrammes doivent être soigneusement dessinés, à l'encre de Chine, sur des feuilles séparées, prêtes pour une fidèle copie. Les graphiques et les tables doivent être correctement indiqués en vous servant de chiffres arabes, e.g. Dessin 2, ou Table 5. Le format des tables devrait se conformer aux spécifications stipulées dans le *"APA Publications Manual"* (1974).
5. Chaque table, dessin ou diagramme devrait être présenté sur une page séparée et la place de la table, du dessin ou du graphique devrait être clairement indiquée dans le texte en y insérant la phrase à l'endroit pertinent (e.g. Insérez Table 3 ici).
6. Si possible, abrégez les titres d'un article de façon à ne pas dépasser 50 lettres et espacements.
7. Les noms et l'emploi des auteurs, le titre et le lieu de travail de chacun devraient apparaître *seulement* sur la couverture d'une feuille de papier afin de faciliter la revision anonyme des manuscrits.
8. Dans tous les autres domaines de style, on doit considérer comme définitif le *"APA Publications Manual"* (1974).
9. Ne soumettez jamais un texte qui fait l'objet d'une étude publiée dans une autre revue.
10. On accusera immédiatement reception des manuscrits qui seront promptement envoyés à un nombre d'évaluateurs. Nous avons constaté qu'il peut s'écouler de deux à trois mois entre l'accusé de réception de votre manuscrit et la notification concernant sa disposition.

CANADIAN COUNSELLOR
VOLUME 15, NUMBER 1

CONSEILLER CANADIEN
OCTOBER/OCTOBRE 1980

Editor/
Rédacteur

Harvey Zingle
Dept. of Educational Psychology
6-102 Education II Building
University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

Managing Editor/
Rédacteur gérant

Stewart J.H. McCann
Dept. of Educational Psychology
6-141F Education II Building
University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G5

Associate Editor/
Adjoint au Rédacteur

Lloyd W. West
Dept. of Educational Psychology
University of Calgary
Calgary, Alberta
T2N 1N4

Consulting Editors/
Comité d'aviseurs à la rédaction

L. Bégin*
Division du développement avancé
(DADPC) CEIC
Ottawa,Ontario
K1A 0J9

M.L. Bezanson*
Employment Counselling Division
(OCAD) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

C. Casserly*
Advanced Development Division
(OCAD) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

Frank Dumont
Dept. of Counsellor Education
McGill University
3700 McTavish Street
Montreal, Quebec
H3A 1Y2

J.D. Friesen
Dept. of Counselling Psychology
University of British Columbia
2075 Wesbrook Mall
Vancouver, B.C.
V6T 1W5

Y. Jacques*
Division du counselling d'emploi
(DADPC) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

L.D. Klas
Dept. of Educational Psychology
Memorial University of Newfoundland
St. John's, Newfoundland
A1C 5S7

Jeri Dawn Wine
Dept. of Applied Psychology
Ontario Institute for Studies in Education
252 Bloor Street
Toronto, Ontario
M5S 1V6

Book Review Editor/
Rédacteur des comptes rendus

James W. Vargo
Faculty of Rehabilitation Medicine
University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6G 2G4

Guest Editor/
Rédacteur invité

André Paquin
Director/Directeur
Employment Counselling Division
Division du counselling d'emploi
(OCAD - DADPC) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

Editorial Assistants/
Assistants à la
rédaction

J.E. Boyle*
Employment Counselling Division
(OCAD) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

Line Champagne*
Division du counselling d'emploi
(DADPC) CEIC
Ottawa, Ontario
K1A 0J9

*For this issue only.

Conseiller Canadien

Vol. 15, No. 1, Octobre 1980

TABLE DES MATIERES

Nos Auteurs 1
Commentaires du Rédacteur invité 4
L'élément evaluation dans le counselling d'emploi: quelques suggestions
P.J. Patsula et J.E. Boyle 5
Un modèle de solution de problèmes par le counselling d'emploi en groupe
W.A. Borgen and N.E. Amundson 11
Programme d'accréditation en testing
M.L. Bezanson, G. Busque, P. Jean, Jr., et A.J. Monsebraaten 18
L'enregistrement des séances de counselling
W.R. Andrews et C.F. Johnston 23
Utilisation des aptitudes auto-evaluées en counselling d'emploi
J.A.G. Booth et M.S. Laurin-Dumas 28
Modèle, critères et échantillon d'items en vue d'une mesure de l'adaptabilité professionnelle chez les jeunes cols-bleus
E.G. Knasel 34
Valeurs canadiennes associées au travail
M.C. Casserly 42

NOS AUTEURS

ANDRÉ PAQUIN

André Paquin a obtenu une licence en orientation professionnelle à l'Université de Montréal en 1969. Il a pratiqué à titre de conseiller d'orientation à Montréal au CEGEP St. Laurent puis il a joint le Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration en 1972 à titre de spécialiste en counselling. Il a par la suite occupé plusieurs postes de gestion dans la région du Québec dont celui de directeur de Centre de main-d'oeuvre. Depuis 1977, il est Directeur de la Division du counselling d'emploi de la Direction de l'analyse et du développement — Professions et carrières, CEIC.

PHILIP J. PATSULA

Dr. Philip J. Patsula est professeur en formation des conseillers à l'Université d'Ottawa. Il a participé à la formation professionnelle des conseillers à titre d'administrateur, d'enseignant et de consultant pour des institutions d'enseignement ainsi que des organismes gouvernementaux aux niveaux fédéral, provincial et municipal.

JAMES E. BOYLE

James Boyle travaille à la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (antérieurement le Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration) depuis 1969. De 1969 à 1972, il occupa le poste de Consultant en counselling de la Région de l'Atlantique. Il est actuellement Chef des projets de counselling de la Division du counselling d'emploi de la Direction de l'analyse et du développement — Professions et carrières. Dans ces deux positions, il a été responsable de projets visant à améliorer les capacités des conseillers en matière d'emploi.

WILLIAM A. BORGEN

William Borgen a obtenu son doctorat en psychologie du counselling (PhD) à l'Université de l'Alberta en 1976. Il travaille présentement comme assistant-professeur au département de psychologie du counselling de l'Université de la Colombie-Britannique. Il s'intéresse au développement et à l'implantation de programmes de développement et de prévention en éducation psychologique dans le contexte du counselling éducationnel et du counselling d'emploi. Il a enseigné au niveau secondaire et a pratiqué le counselling dans des écoles, des agences et dans la communauté.

NORMAN E. AMUNDSON

Norman Amundson est assistant-professeur au département de psychologie du counselling, Faculté de l'Education, Université de la Colombie-Britannique. Il est également coordonnateur d'un des centres de counselling de l'Université de la Colombie-Britannique. Il a obtenu son doctorat en psychologie pédagogique (PhD) à l'Université de l'Alberta en 1975. Norm s'intéresse présentement au counselling d'emploi en groupe, à la gestion des classes d'enseignement et à l'utilisation des techniques projectives comme base aux entrevues de conselling structurées.

M. LYNNE BEZANSON

Lynne Bezanson a obtenu sa maîtrise en éducation (MEd) à l'Université d'Ottawa en 1969 et elle est actuellement Chef, Travaux de recherche et développement du conseiller de la Division du counselling d'emploi de la CEIC. Elle a exercé d'autres fonctions: elle a enseigné pour le Service universitaire canadien outre-mer. Elle a également fait du counselling au Conseil scolaire d'Ottawa et a rédigé des programmes de formation pour d'autres ministères fédéraux. Elle est auteur des guides et des cours du programme d'accréditation en testing de la CEIC. Elle élabore actuellement d'autres programmes de formation visant le développement des compétences des conseillers de la CEIC.

GUY BUSQUE

Guy Busque a obtenu son baccalauréat en éducation (BEd) en 1964 et une licence en administration scolaire en 1972 à l'Université Laval. Il a terminé les cours de la maîtrise ès arts (MA) en mesure et évaluation (Université de Montréal — 1978). Depuis les trois dernières années, il est Chef, Analyse et évaluation, Division du counselling d'emploi, Direction de l'analyse et du développement — Professions et carrières. Avant d'exercer ces fonctions, il a travaillé au sein de la CEIC à titre de conseiller en matière d'emploi, de superviseur, de spécialiste en formation et de conseiller en formation de la main-d'oeuvre pendant dix ans. Il possède également cinq années d'expérience à titre de professeur au niveau secondaire.

PAUL JEAN, JR.

Paul Jean, Jr. a obtenu son baccalauréat ès sciences (BSc) en psychologie en 1970 au Collège Loyola (Université de Montréal), son baccalauréat en éducation (BEd) en 1972, à

l'Université du Québec à Montréal puis sa maîtrise en éducation (MEd) en psychologie et en counselling en 1975, au Rivier College, N. H. Paul travaille à la CEIC depuis 1974. Il est présentement agent de projet à la Division du counselling d'emploi et il travaille à la création d'instruments d'évaluation pour un programme de perfectionnement des conseillers en matière d'emploi axé sur les compétences. Son expérience couvre des fonctions telles que conseiller en matière d'emploi, agent de formation et consultant en counselling. Il a participé à la production de bandes vidéo sur l'interprétation des tests dans le cadre du programme d'accréditation en testing et il a rédigé plusieurs guides bilingues pour la formation des conseillers. De plus, il a co-supervisé le programme de formation pratique en counselling à l'Université McGill.

ARTHUR (ART) J. MONSEBRAATEN

Art Monsebraaten participe depuis 1967 à l'administration des programmes de testing et de counselling offerts par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada et par la Commission de la Fonction publique du gouvernement fédéral; il effectue également des recherches dans la cadre de cette tâche. Avant d'exercer ces fonctions, il fut membre de la Gendarmerie royale du Canada pendant 15 ans. A ce titre il a été policier, administrateur du personnel et agent de recherche. Il a obtenu un bacalauréat ès arts (BA) en psychologie à l'Université Carleton en 1963, et une maîtrise en éducation (MEd) à l'Université d'Ottawa en 1970. Il est actuellement membre du comité exécutif de la Société canadienne d'orientation et de consultation, où il occupe le poste de trésorier; il fait partie de l'Association des enfants ayant des difficultés d'apprentissage pour le secteur d'Ottawa.

W. ROBIN ANDREWS

Robin Andrews a travaillé pour la Commission scolaire publique d'Edmonton pour une période de 8 ans; d'abord comme professeur d'anglais, et ensuite comme conseiller d'orientation et comme Chef du département d'orientation. Il retourna aux études et reçut son doctorat (PhD) à l'Université de l'Alberta en 1969. En tant que professeur à la Faculté de l'éducation de l'Université Queen, il enseigne les théories de l'orientation professionnelle et du counselling. Ses travaux de recherche sont centrés sur le domaine de la psychothérapie et des difficultés d'apprentissage.

C. FRED JOHNSTON

Fred Johnston est assistant-professeur au Department de technologie de l'éducation, à la Faculté de l'éducation de l'Université de Queen. Il a complété ses études sous-graduées à l'Université de Toronto et ses études graduées à l'Université de Syracuse. Il a enseigné au niveau secondaire et a dirigé un département d'histoire. Il a contribué à la formation des enseignants et il est bien connu dans le domaine de l'éducation au Canada. Il a été Président du "Educational Media Association of Canada" et éditeur de la publication *"Media Message"*. Ses recherches et publications sont dans le domaine de l'application de la technologie et des médias à l'éducation.

J.A. GORDON BOOTH

Gordon Booth a obtenu sa maîtrise en psychologie à l'Université du Nouveau-Brunswick en 1969. Après 1½ an au "Saskatchewan NewStart" il a joint le Ministère du Solliciteur général en tant que psychologue principal du Pénitencier de Saskatchewan. Pendant un congé d'étude (1973-1975), il a complété la scolarité du doctorat en counselling à l'Université de l'Alberta. Il a joint la CEIC à l'automne 1976, en tant que responsable des instruments psychométriques de la Commission. Il a complété sa thèse et obtenu son PhD en 1978. De plus, Gordon enseigne à l'Université d'Ottawa dans le domaine du counselling.

MONIQUE S. LAURIN-DUMAS

Monique Laurin-Dumas a obtenu son baccalauréat ès arts (BA) en psychologie (honneur) à l'Université d'Ottawa en 1979. Elle étudie présentement à l'Université d'Ottawa en vue d'obtenir une maîtrise en Administration des Affaires.

EDWARD G. KNASEL

Edward Knasel est présentement secrétaire de la conférence "l'Etude internationale sur les valeurs associées au travail" portant sur les valeurs associées à l'emploi et sur l'importance du travail dans 15 pays. Durant les deux dernières années, M. Knasel a travaillé au développement d'une nouvelle théorie sur l'adaptation professionnelle en collaboration avec le Dr. Donald D. Super pour le "National Institute for Career Education and Counselling (NICEC)" en Angleterre. Ses autres intérêts portent sur le rôle de la psychologie dans le développement professionnel. M. Knasel a fait ses études à l'Université "College of North Wales, Bangor". Il a reçu sa maîtrise de "l'University of Aston" à Birmingham.

M. CATHERINE CASSERLY

Catherine Casserly a reçu sa maîtrise en psychologie (MA) de l'Université du Manitoba en 1970. Lorsque le Conseil scolaire des écoles séparées d'Ottawa mit sur pied des programmes

intensifs de français pour les enfants d'expression anglaise, elle travailla pendant trois ans à des recherches sur les effets de l'apprentissage d'une langue seconde. En 1973, elle joignit les rangs de la Fonction publique du Canada pour identifier, parmi les employés aux échelons intermediaires, ceux qui présentent un potentiel pour des postes de cadres superieurs et pour explorer les possibilités permettant de mettre ces personnes en valeur. En 1977, elle devint membre de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada où elle travaille principalement dans le domaine de l'évaluation des outils de counselling et de techniques tel que le CHOIX. Actuellement, elle est Agent principal des recherches conduites pour l'Etude canadienne sur l'importance du travail; ces recherches s'inscrivent dans le cadre d'une étude internationale visant à déterminer les valeurs associées au travail dans les pays industrialisés.

Commentaires du Rédacteur invité

Le counselling d'emploi se pratique depuis de nombreuses années au Canada. La très grande majorité des entrevues ont lieu dans les Centres d'emploi du Canada. Elles sont effectuées par des conseillers en matière d'emploi auprès d'une clientèle adulte qui a généralement perdu contact avec le milieu scolaire depuis un certain temps.

Parmi l'ensemble des travaux de recherches faits sur le counselling et la psychologie, le domaine spécifique du counselling d'emploi occupe une mince place. De même, la recherche sur la clientèle qui peut bénéficier de ces interventions a été quelque peu négligée.

Heureusement, au cours des dernières années la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada a graduellement accru le leadership qui lui revient par le mandat qui lui est confié de fournir un service de counselling d'emploi au public. Les articles sélectionnés pour constituer ce numéro spécial témoignent de l'essor qu'est en train de prendre le counselling d'emploi au Canada.

Philip J. Patsula et James E. Boyle travaillent actuellement à mettre au point un programme de formation sur la composante évaluation dans le counselling d'emploi. Leur article indique que cette composante est la première étape du processus de counselling d'emploi. Ils mettent ici en évidence jusqu'à quel point le passage d'énoncés de contrainte à des énoncés de contingence est primordial dans cette phase d'évaluation et comment cette étape influence l'ensemble du processus de counselling.

William A. Borgen et Norman E. Amundson pour leur part développent actuellement un programme de formation à l'intention des conseillers sur une approche efficace de counselling d'emploi en groupe. Leur article montre qu'ils ont arrêté leur choix sur une approche axée sur la résolution de problèmes. Cette approche en sept (7) étapes a été développée pour être appliquée spécialement à un cadre de counselling d'emploi.

Ces deux premiers articles ne livrent évidemment qu'une partie des travaux en cours. Ces travaux font suite au franc succès obtenu par le *Programme d'accréditation en testing* développé et mis en oeuvre au cours des trois dernières années par la CEIC et présenté ici en détail par L. Bezanson, G. Busque, P. Jean et A. Monsebraaten. Ce programme s'est avéré une heureuse expérience d'une approche de formation axée sur les compétences. Plus de 1,000 conseillers en matière d'emploi au Canada sont déja accrédités.

W. Robin Andrews a évalué de nombreux enregistrements soumis par les conseillers en vue d'être certifiés en interprétation de tests. Il nous apporte ici avec la collaboration de C. Fred Johnston des indications techniques, des conseils pratiques et souligne les points d'éthique à respecter pour enregistrer des entrevues de counselling. Ils veulent ainsi aider les conseillers à bien se comporter et à bien réussir leur enregistrement d'entrevues.

J. A. Gordon Booth et Monique Laurin-Dumas ont comparé les études de cas soumises par les conseillers d'emploi lors d'enregistrements des entretiens sur les interprétations des tests. Ils démontrent que bien que les corrélations entre les aptitudes testées et les aptitudes auto-évaluées soient significatives, les clients testés des CEC tendaient à sous-estimer leurs aptitudes.

Les deux derniers articles présentés s'attachent plus particulièrement à l'étude de la clientèle qui peut bénéficier du counselling d'emploi. Edward G. Knasel décrit l'élaboration d'un modèle à sept (7) dimensions et précise les critères de l'instrument proposé pour mesurer l'adaptabilité professionnelle des jeunes cols-bleus. Cette recherche permettra de développer un instrument canadien qui pourra être appliqué au counselling d'emploi.

M. Catherine Casserly nous présente une revue de la littérature utilisée pour établir l'inventaire des valeurs du travail au Canada. Elle indique que les canadiens, bien qu'ils partagent plusieurs valeurs avec les habitants des autres pays industrialisés, accordent une certaine priorité à la formation, à l'identité culturelle, à la prise de risque, ainsi qu'à la possibilité d'avoir un impact.

Plusieurs autres initiatives prometteuses sont en cours au Canada dans le domaine du counselling d'emploi; à titre d'exemple, mentionnons le développement et l'amélioration d'outils de counselling, le développement d'un système d'évaluation de l'efficacité du counselling d'emploi et le développement de techniques de counselling individuel adaptées au counselling d'emploi. Les lecteurs assidus du Conseiller Canadien auront sûrement l'occasion de prendre bientôt connaissance de ces initiatives.

J'espère que ce numéro spécial saura plaire aux lecteurs. Je remercie les auteurs qui ont rédigé les articles pour la préparation de ce numéro spécial, les membres du comité d'aviseurs à la rédaction et tout particulièrement mon assistante Line Champagne qui a travaillé de nombreuses heures à la mise au point d'une édition complètement bilingue du Conseiller Canadien.

A. Paquin
Juillet 1980

L'ÉLÉMENT ÉVALUATION DANS LE COUNSELLING D'EMPLOI: QUELQUES SUGGESTIONS

PHILIP J. PATSULA
Faculté de l'éducation, Université d'Ottawa

et

JAMES E. BOYLE
CEIC

Résumé

Le service de counselling d'emploi peut être representé par une évaluation suivie d'interventions pour faciliter le cheminement des clients "non prêts au travail" vers un emploi satisfaisant. La méthode suggérée ci-dessous s'adresse aux conseillers en matière d'emploi qui pourront l'appliquer à l'élément évaluation de cette séquence.

L'élément évaluation dans le counselling d'emploi est considéré (Patsula, 1980) comme un processus cyclique continu qui souligne (1) l'identification mutuelle (i.e., conseiller et client) des besoins d'emploi/employabilité du client; (2) la conversion de ces besoins en objectifs de counselling spécifiques, mesurables et accessibles et, (3) l'engagement du client à s'efforcer d'atteindre les objectifs de counselling pour augmenter ses possibilités de se trouver un emploi satisfaisant.

Nous soutenons que l'évaluation des besoins d'emploi manifestés par le client est une étape initiale nécessaire dans son cheminement vers un emploi satisfaisant et que cette évaluation doit être le résultat d'une collaboration étroite entre le conseiller et le client. La valeur de cette collaboration conseiller-client, la spécificité des objectifs et l'engagement du client est telle qu'ils assurent un cheminement perceptible et concret des clients en vue d'assumer la responsabilité des programmes d'action subséquents (des interventions telles que counselling et formation, par exemple). Le cheminement vers l'évaluation des besoins d'employabilité du client et les démarches requises pour répondre à ces besoins sont moins susceptibles de se produire sans la participation du client.

Dynamiquement, ce travail concerté suscite une ré-éducation du client et du conseiller *vers* un respect mutuel et des efforts co-opératifs pour résoudre les préoccupations d'emploi du client. En effet, dans une relation de collaboration, les clients ne sont pas privés de leurs responsabilités et ne se déprécient pas eux-mêmes du fait qu'ils n'ont pu réussir à répondre à des besoins d'employabilité; de même, les conseillers en matière d'emploi ne sont pas dans une position supérieure et n'assument pas une attitude de froid détachement professionnel parce qu'ils sont plus en mesure d'être consistents (eg., *désirer* occuper un emploi et l'*occuper* réellement) dans un domaine où les clients ont moins bien réussi (eg., *désirer* occuper un emploi mais *ne pas en occuper* un). Les clients ne sont pas jugés à l'avance comme des êtres faibles, paresseux, sans motivation; les conseillers ne sont pas jugés à l'avance comme des êtres infaillibles.

A titre de parenthèse, une emphase est mise sur le mot vers pour rappeler que tous les clients (ou, quant à cela, tous les conseillers) n'abordent pas ce stade d'évaluation avec une attitude de respect mutuel et d'acceptation du partage des responsabilités (présentée comme buts des participants dans une telle rencontre) et que tous ne développent pas une telle attitude pendant cette étape. Atteindre réellement ce but de respect mutuel et d'efforts co-opératifs avec chaque client n'est pas la question prémordiale. Ce qui importe vraiment est l'ouverture d'esprit que doivent manifester les conseillers en matière d'emploi. Les conseillers devraient promouvoir le cheminement du client vers une telle relation et, en même temps, bien se rendre compte qu'il n'est pas possible d'atteindre un niveau élevé de collaboration chez tous leurs clients.

Ainsi, il faut remarquer que l'aspect de collaboration qui caractérise cette entrevue d'évaluation incite le conseiller à ne pas tant adopter l'attitude "Que puis-je faire *pour* ce client" que celle "Que puis-je faire *avec* ce client". Grâce à cette seconde attitude, les changements perçus par le client comme étant les plus nécessaires sont

---

Le contenu de cette étude s'inspire des travaux effectués sur une base contractuelle pour la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada. Les demandes de réimpression doivent être adressées au Dr. P.J. Patsula, Faculté d'Education, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario. K1N 6N5

sérieusement passés en revue pendant le processus d'évaluation.

De même, les clients s'adressant aux agences d'emploi publiques tendent à accentuer fortement le thème "ici et tout de suite" (Patsula, 1978a, 1978b). Pour ces clients, prendre des mesures concrètes pour obtenir un emploi — et se représenter clairement en train de les prendre —, constitue un objectif de l'entrevue d'évaluation et les libèrent de leur tension.

L'engagement du client à s'efforcer d'atteindre les buts de counselling définis avec le conseiller est essentiel pour amorcer avec succès le programme d'interventions subséquent.

La méthode suggérée au conseiller pour aider le client à atteindre les objectifs définis mutuellement et à se diriger vers ces buts établis en fonction de ses atouts et de ses barrières consiste à ce que le client chemine de l'articulation d'un énoncé de contrainte vers un énoncé de contingence.

Enoncés de contingence

L'élément "évaluation" dans l'entrevue de counselling a été défini (Patsula, 1980a) comme une première intervention orientée vers l'action dans la série de décisions que devra prendre le client pour obtenir un emploi. Ainsi donc, même si l'évaluation peut être envisagée comme un procédé de counselling continu, il faut souligner son importance comme élan initial destiné à offrir un service de counselling d'emploi aux clients qui "ne sont pas prêts au travail". L'intervention est proposée comme le prolongement efficace d'une évaluation adéquate (Bolles, 1979; Crystal & Bolles, 1974).

Pour ce qui est de l'élément "évaluation", le recours à des habilités de base en communication — eg., être présent, faire des paraphrases, exprimer des sentiments, décrire un comportement et susciter une rétroaction[1] — aide les clients à mieux comprendre les facteurs facilitants et restrictifs que dans leur situation, déterminent l'obtention d'un emploi satisfaisant. Les objectifs d'emploi des clients ainsi que les suppositions et valeurs sous-jacentes plongent plusieurs d'entre eux dans la confusion. Cette confusion les empêche d'exprimer clairement tant leurs objectifs professionnels que ce qu'ils attendent des entretiens avec les conseillers en matière d'emploi. L'indication habituellement utile au conseiller est qu'une pensée et un langage confus sont à la fois interactifs et cumulatifs. Pour réduire la confusion du client, le conseiller pourra se pencher successivement sur 1) la capacité actuelle du client à énoncer ses objectifs relativement à l'interaction conseiller/client, 2) la capacité actuelle du client à énoncer ses objectifs professionnels et 3) la capacité actuelle du client à énoncer les facteurs restrictifs et facilitants déterminants son obtention d'un emploi.

Voici un bref exemple illustrant l'usage de techniques de communication pour aider le client à mieux expliciter ses forces et ses faiblesses pour obtenir un emploi.

Client: "Je *ne peux pas* me présenter à des entrevues *parce que* pendant une entrevue mon désir de bien réussir me rend trop nerveux et tendu."

Cette affirmation constitue un exemple typique d'un *énoncé de contrainte* illustrant la pensée et le language confus du client. Un *énoncé de contrainte* exprime en termes absolus l'impossibilité ou le mince espoir d'atteindre un objectif. Même si le client et le conseiller qui ont réussi à exprimer verbalement cette préoccupation ont accompli des progrès importants, beaucoup de confusion subsiste encore. Les obstacles qui empêchent de penser clairement comprennent souvent (1) confondre l'improbable avec l'impossible; (2) recourir à un langage "décousu"; et (3) trop généraliser.

La tâche du conseiller et du client est de déterminer si l'obstacle mentionné est absolu ou relatif et de transformer des expressions éventuellement "décousues" et ambigues en des termes plus explicites et maniables qui permettront une étude plus spécifique des insuffisances et des atouts reliés à l'obtention d'un emploi satisfaisant.

Les expressions "décousues" résultent fréquement (1) d'un usage incorrect des absolus, comme, "tout", "jamais", "ne peux", "rien", "personne", "chaque", "seulement"; et (2) d'un usage de suppositions erronées.

Ainsi, la tâche du conseiller et du client devant l'énoncé de contrainte exprimé ci-haut est de clarifier tant la pensée que l'expression en mettant au point des définitions spécifiques et utiles des termes "ne peux", "nerveux et tendu", "bien" et et de la prédiction sous-entendue que "les interviewés nerveux et tendus n'obtiennent pas d'emploi". Par exemple, en utilisant le terme "ne peux", le client veut-il dire "ne veux pas" ou "ne pense pas que cela en vaille la peine"? Par les mots "nerveux et tendu", le client veut-il dire "mains moites, difficulté à s'exprimer clairement et avec facilité et/ou être distrait et ne pas entendre les questions de l'interviewer"? Le terme "bien" peut avoir à peu près n'importe quelle signification allant de "recevoir une offre d'emploi avant la fin de chaque

1. On renvoie le lecteur à l'étude de John Wallen dont la plus récente bibliographie est disponible dans la section de références du récent article rédigé par Chinmaya & Vargo (1979). Un échantillonnage d'autres références comprend: Brammer, 1979; Carkhuss, 1973; Carkhuff et al, 1979; Egan, 1975a, 1975b; Gazda, 1977.

entrevue" à "ne pas voir l'entrevue se terminer prématurément".

Grâce aux réponses explicatives du conseiller, l'énoncé de contrainte fait par le client relativement aux entrevues avec des employeurs éventuels peut se formuler plus explicitement et de façon plus fonctionnelle sous forme d'*énoncé de contingence* comme suit:

> "*Si* je veux que l'entrevue se poursuive, alors je devrai maîtriser des choses comme les mains moites, parler clairement et avec facilité et entendre les questions de l'interviewer."

Pendant la phase d'évaluation dans le counselling, les réponses explicatives du conseiller visent à *aider le client à transformer des énoncés de contrainte* (eg., "Je *ne peux* pas changer *parce que* . . .") en *énoncés de contingence* (eg., "*Si* je désire changer, *alors*, je devrai voir à . . ."). L'énoncé de contingence indique en termes spécifiques de comportement comment surmonter les insuffisances pour obtenir un emploi satisfaisant. Pour formuler l'idée précédente sous une forme s'inspirant de celle de Loughary et Ripley (1976), la démarche suivante, en sept étapes, est préconisée:

(1) Offrir une relation chargée de confiance partagée et de respect mutuel.

(2) Obtenir des clients un énoncé sur une question ou une préoccupation reliée à leur emploi.

(3) Aider les clients à analyser et expliciter cette préoccupation pour qu'ils puissent la présenter sous forme d'un *énoncé de contrainte*, i.e., "Je ne peux pas accomplir A à cause de B".

(4) Aider les clients à identifier et à présenter la/les *valeurs(s) ou suppositions(s) sous-jacente(s)* dans l'énoncé de contrainte.

(5) Aider les clients à analyser et *expliciter* la/les valeur(s) ou suppositions(s) sous-jacente(s) et à la/les juger comme constructive(s) ou auto-destructive(s).

(6) Si, après explication, la supposition sous-jacente est jugée auto-destructive, aider le client à formuler une supposition plus constructive.

(7) Aider les clients à formuler un *énoncé de contingence* sous la forme "Si je désire accomplir A, alors je devrais _____".

Une familiarisation avec les travaux d'Albert Ellis (Dryden, 1979; Ellis, 1973; Ellis & Harper, 1975) pour identifier et combattre les croyances irrationnelles aiderait les conseillers en matière d'emploi à identifier et expliciter la/les valeurs(s) sous-jacente(s) des énoncés de contrainte des clients. De même, une connaissance pratique des atouts et insuffisances typiques du client-employé qui sont reliés à leur emploi/employabilité (Patsula, 1978c) ainsi que la connaissance des principes de la dynamique humaine reliés au processus de changement (Capelle, 1979), à la motivation (Vroom, 1964; Vroom & Deci, 1970), à la prise de décisions (Horan, 1979; Janis & Mann, 1977) — pour ne donner que quelques exemples des compétences jugées désirables pour le conseiller constituent un apport positif, sinon essentiel, à son efficacité.

Le lecteur pourrait vouloir s'exercer à formuler des énoncés de contingence possibles à partir d'énoncés de contrainte présentés par les clients et apparaissant ci-dessous. Pour formuler des énoncés de contingence le plus efficacement possible, il s'agirait de recourir à une progression par étapes en respectant un format systématique. Donc, pour chaque énoncé de contrainte soumis, vous pouvez indiquer (a) les termes à être explicités dans l'énoncé de contrainte; (b) une supposition ou valeur sous-jacente possiblement présentée; (c) les termes à être analysés ou explicités dans la supposition ou valeur sous-jacente; (d) un jugement selon lequel la supposition ou valeur sous-jacente est soit constructive ou auto-destructive; (e) une autre supposition ou valeur constructive; et (f) un énoncé de contingence fondé sur la nouvelle supposition ou valeur.

Exemple

Enoncé de contrainte:

Je ne peux pas aller travailler comme serveuse parce que ma famille ne le permettrait jamais

(a) Termes à être explicités: *"Serveuse"* ("ou tout autre travail, eg., président d'une compagnie?"); *"famille"* ("époux ou enfants ou les deux?"); *"permettrait"* ("être ennuyé, fâché, dérangé?"); *"jamais"* ("même s'ils comprenaient vos besoins, qu'ils soient financiers ou psychologiques?").

(b) Supposition sous-jacente:

Mon rôle de mère et d'épouse exige que j'accorde toujours priorité aux besoins des autres.

(c) Termes à être explicités: *"rôle"; "toujours"*

(d) La supposition/valeur sous-jacente est:
Constructive ( )
Auto-destructive ( ) Indiquer un choix
Si elle est constructive, ARRETEZ
Si elle est auto-destructive, CONTINUEZ
(Dans cet exemple, présumons que le conseiller et le client s'accordent pour affirmer que la supposition sous-jacente est auto-destructive.)

(e) Une autre supposition/valeur constructive:

Tant mes besoins que ceux des autres revêtent de l'importance.

(f) Enoncé de contingence:

Si je veux travailler à l'extérieur du foyer, il serait

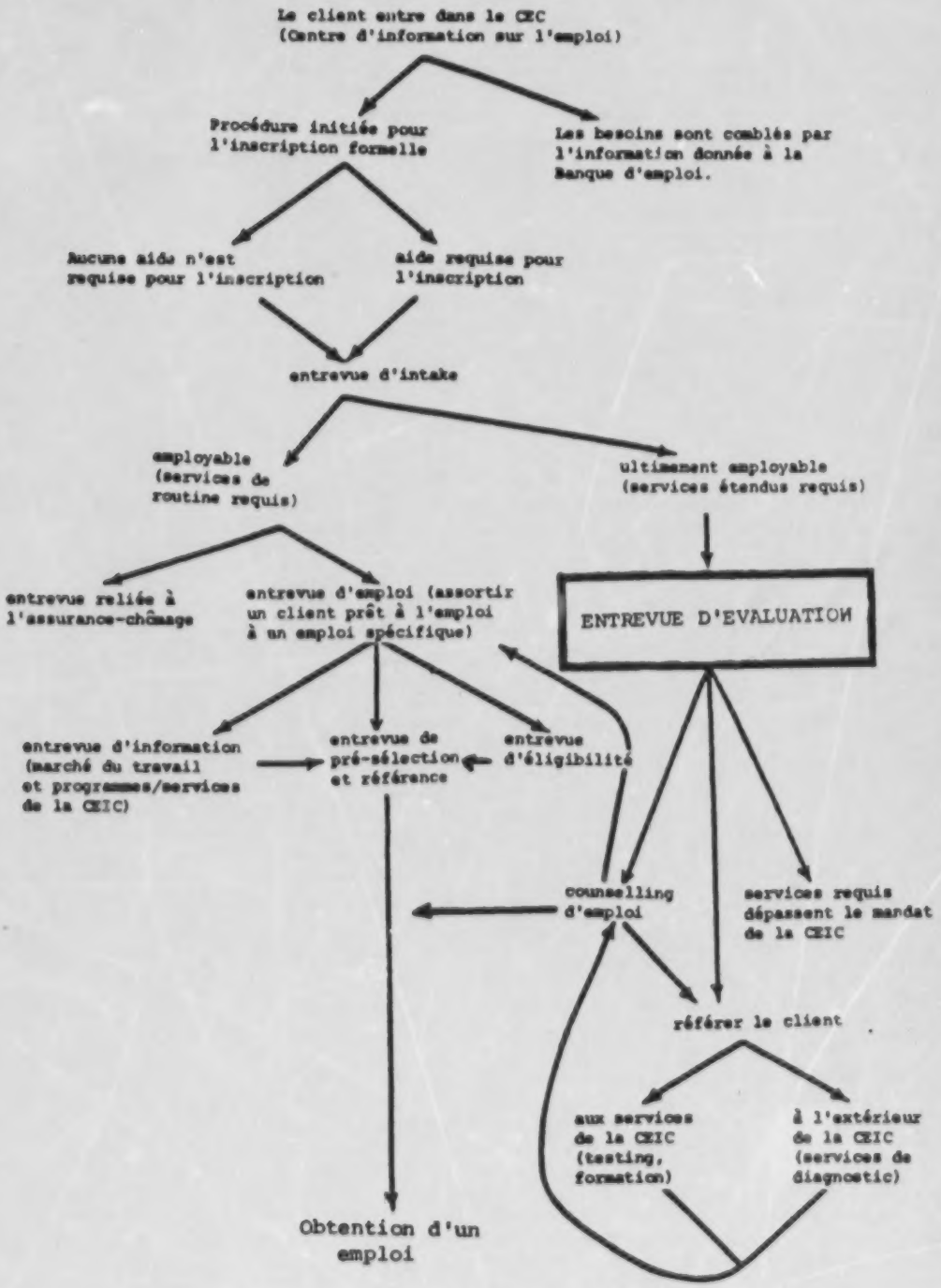

Le client entre dans le CEC
(Centre d'information sur l'emploi)
Procédure initiée pour l'inscription formelle
Les besoins sont comblés par l'information donnée à la Banque d'emploi.
Aucune aide n'est requise pour l'inscription
Aide requise pour l'inscription
entrevue d'intake
employable (services de routine requis)
ultimement employable (services étendus requis)
entrevue reliée à l'assurance-chômage
entrevue d'emploi (assortir un client prêt à l'emploi à un emploi spécifique)
ENTREVUE D'EVALUATION
entrevue d'information (marché du travail et programmes/services de la CEIC)
entrevue de pré-sélection et référence
entrevue d'éligibilité
counselling d'emploi
services requis dépassent le mandat de la CEIC
référer le client
aux services de la CEIC (testing, formation)
à l'extérieur de la CEIC (services de diagnostic)
Obtention d'un emploi

Figure 1.
Cheminement des clients-travailleurs dans le CEC.

utile de bien comprendre et de communiquer mes besoins puis de choisir un travail qui me convienne et qui tienne compte des besoins exprimés par les autres membres de ma famille.

Enoncés de contrainte à partir desquels il faudrait s'exercer à élaborer des énoncés de contingence pourraient être:

Enoncé de contrainte: Je ne peux pas quitter mon travail d'aide menuisier et suivre des cours de perfectionnement au collège communautaire parce que mes amis croiraient que j'agis en snob.

Enoncé de contrainte: Je ne peux pas obtenir un emploi parce que je n'ai aucune des habiletés requises pour un travail quelconque.

Enoncé de contrainte: Je ne peux pas trouver de travail parce qu'il n'y a pas d'emploi disponible.

Enoncé de contrainte: Je ne peux pas . . . (complétez par un énoncé de contrainte que vous avez récemment entendu d'un client).

Avoir recours aux énoncés de contingence présentés par les clients plutôt qu'aux énoncés de contrainte comporte plusieurs avantages. Quatre de ces avantages sont que les énoncés de contingence déplacent (1) l'accent mis par le client sur des absolus paralysants à la prise en considération d'*alternatives* ("Je ne peux pas" à "Qu'est ce que je peux faire?", [Janis et Mann, 1977; Glasser, 1965; Bassin et al, 1976]; (2) le passage d'une attitude pessimiste à une attitude optimiste (s'éloigner du pessimisme "Je ne peux pas accomplir A", dont la conclusion logique est "Si vous ne le pouvez pas, eh bien, je pense que vous ne le pouvez pas" au plus optimiste "Si j'accomplis A, alors, je . . .") (Dinkmeyer & Dreikurs, 1963; Dinkmeyer & McKay, 1976); (3) l'optique du client sur son contrôle des événements de mécanismes externes aux *mécanismes internes* (Lefcourt, 1976, 1972; Rotter, 1975, 1966); et (4) le passage d'un comportement passif à un comportement éventuellement actif, (Vroom, 1964; Vroom & Deci, 1970).

En plus de ces avantages, formuler des énoncés de contingence à partir d'énoncés de contrainte mène à l'explicitation des valeurs/suppositions sous-jacentes du client. Une telle explicitation aidera le client à atteindre une plus grande compréhension de soi, laquelle, à son tour, l'aidera à présenter des énoncés plus clairs et plus réalistes sur ses atouts reliés à un emploi.

Il est possible d'identifier et d'enseigner au conseiller les connaissances, habiletés et attitudes spécifiques requises pour aider les clients à élaborer des énoncés de contingence sur leur état d'employabilité (Patsula, 1980a, 1980b). Dans un tel programme, aider les clients à formuler des énoncés de contingence pertinents est considéré comme la "pièce de résistance" du processus d'évaluation.

La transformation de l'énoncé de contingence en un but spécifique de counselling est simple puisqu'un tel énoncé est déjà formulé en termes spécifiques de comportement. De même, obtenir l'engagement du client à s'efforcer d'atteindre l'objectif fixé par le counselling est facilité par la participation active du client au processus menant à la formulation d'un énoncé de contingence et à l'identification d'un objectif du counselling.

Son application aux Centres d'Emploi du Canada

Le tableau 1 illustre les observations des auteurs sur les pratiques générales en usage actuellement dans plusieurs Centres d'Emploi du Canada et souligne spécialement l'élément évaluation proposé — "Entrevue d'évaluation" — comme étape préliminaire à franchir avant de référer le client, de terminer la relation d'aide ou de lui fournir des services de counselling.

Le recours aux termes "de routine" et "étendus" pour les services décrits dans le tableau 1 n'indique pas que le premier service est d'une importance moindre que le second. L'on constate que la tâche du personnel de la CEC vise à soutenir les personnes dans leurs efforts pour se préparer à atteindre, conserver et progresser dans un emploi satisfaisant. Les services "de routine" sont fournis au moyen d'entrevues dont le but est de jumeler un client à un emploi; d'autre part, les services "étendus" sont fournis au moyen du counselling d'emploi qui met l'accent sur la formulation par le client d'un objectif relié à l'obtention d'un emploi éventuel. Ce counselling permet d'éliminer les obstacles à la réalisation de l'objectif choisi par le client pour obtenir un emploi.

Conclusion

La formulation d'énoncés de contingence pour évaluer les besoins d'emploi/employabilité du client et pour déterminer les buts du counselling peut s'avérer d'un grand secours au conseiller en matière d'emploi. Elle lui permet de fournir des services efficaces et effectifs aux clients-travailleurs qui "ne sont pas prêts au travail". Les connaissances spécifiques du conseiller, ses habiletés et les attitudes nécessaires à faciliter l'élaboration concertée d'énoncés de contingence ont fait l'objet d'une définition conceptuelle (Patsula, 1980a) et ont donné lieu à la préparation d'une documentation destinée aux ateliers de formation (Patsula, 1980b). Un compte-rendu à venir analysera les conclusions qu'apporteront les études de validation entreprises sur cette documentation.

Références

Bassin, A., Bratter, T., & Rachin, R. *Reality therapy reader*. New York: Harper and Row, 1976.

Bolles, R.N. *What colour is your parachute?* Berkeley, California: Ten Speed Press, 1979.

C1

Brammer, L.M. *The helping relationship: Process and skills*. New Jersey: Prentice Hall, 1979.

Capelle, R.G. *Changing human systems*. Toronto: International Human Systems Institute, 1979.

Carkhuff, R.R., Pierce, R.M., & Cannon, J.R. *The art of helping IV*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1980.

Carkhuff R.R. *The art of problem solving*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1973.

Chinmaya, A., & Vargo, J.W. Improving communication. The ideas of John Wallen. *Canadian Counsellor*, 1979, *13*, 152-156.

Crystal, J.C., & Bolles, R.N. *Where do I go from here with my life?* New York: Seabury Press, 1974.

Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. *Encouraging children to learn: The encouragement process*. Toronto: Prentice Hall, 1963.

Dinkmeyer, D., & McKay, G. *Systematic training for effective parenting*. Circle Pines, Minnesota: AGS, 1976.

Dryden, W. Rational-emotive therapy and its contribution to careers counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1979, *7*, 181-186.

Egan, G. *The skilled helper*. Belmont, California: Wadsworth, 1975. (a)

Egan, G. *Exercises in helping skills*. Belmont, California: Wadsworth, 1975. (b)

Ellis, A., & Harper, R. *A new guide to rational living*. Hollywood: Wilshire, 1975.

Ellis, A. *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. New York: McGraw-Hill, 1973.

Gazda, G.M., Asburg, F.R., Balzer, F.J., Childers, W.C., & Walters, R.P. *Human relations development: A manual for educators* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon, 1977.

Glasser, W. *Reality therapy*. New York: Harper and Row, 1965.

Horan, J. *Counselling for effective decision-making*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1979.

Janis, I., & Mann, L. *Decision-making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York: Free Press, 1977.

Lefcourt, H.M. *Locus of control: Current trends in theory and research*. Toronto: John Wiley and Sons, 1976.

Lefcourt, H.M. Recent developments in the study of locus of control. In B.A. Maher (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research*. New York: Academic Press, 1972.

Loughary, J.W., & Ripley, T.M. *Career life planning guide*. Chicago: Follett Publishing Co., 1976.

Patsula, P.J. *Description and comparison of public employment counselling services within selected countries*. Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1978. (a)

Patsula, P.J. *The intake interview as it relates to the employment counselling setting: A review of literature*. Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1978. (b)

Patsula, P.J. *The identification of barriers and strengths affecting employee-client employability: Operational definitions and sample diagnostic questions for use by Canada Employment Center Counsellors*. Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1978. (c)

Patsula, P.J. *The assessment counselling interview: Competency modules*. Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1980. (a)

Patsula, P.J. *The assessment counselling interview: Workshop leader's guide*. Ottawa: Canada Employment and Immigration Commission, 1980. (b)

Rotter, J.B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975, *43*, 56-67.

Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 1966, *80*(1).

Vroom, V. *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964.

Vroom, V., & Deci, E. (Eds.) *Management and motivation*. Baltimore: Penguin Books, 1970.

UN MODÈLE DE SOLUTION DE PROBLEMES PAR LE COUNSELLING D'EMPLOI EN GROUPE

WILLIAM A. BORGEN et NORMAN E. AMUNDSON
Département de pschologie du counselling
Université de la Colombie-Britannique

Résumé

Il est de plus en plus reconnu qu'un modèle de counselling d'emploi en groupe comporte plusieurs avantages pour répondre aux besoins de préparation à l'emploi, de recherche sur le marché du travail et de recherche d'emploi des clients. Cet article présente un modèle de counselling de groupe applicable au counselling d'emploi. Ce modèle comprend sept étapes: (1) Identifier et partager les problèmes; (2) accepter sa responsabilité face au problème; (3) prendre la responsabilité de réagir au problème; (4) énoncer le problème concrètement; (5) examiner des solutions alternatives pour résoudre ces problèmes; (6) adopter de nouveaux comportements; et, (7) profiter de l'appui et de la rétro-information apportée par le groupe. Chaque étape est décrite à l'aide d'exemples applicables au counselling d'emploi.

L'un des défis majeurs rencontrés lors de l'élaboration de techniques de counselling pour les personnes sans-emploi est la diversité de leurs besoins. Par exemple, certaines personnes au début de leur carrière éprouvent des difficultés à intégrer le marché du travail. D'autres, malgré une longue expérience du travail, n'ont pu acquérir qu'un minimum d'aptitudes nécessaires à trouver ou à conserver un emploi. Un troisième groupe de personnes, composé en majorité de femmes, doit faire face aux problèmes de re-intégration au marché du travail après une absence prolongée. En plus, d'autres groupes tels que les groupes d'immigrants, les Amérindiens, les handicapés et les ex-détenus, requièrent une préparation spéciale pour assurer leur intégration au marché du travail. Il est évident, vu l'ampleur des besoins manifestés par ces groupes, que les conseillers en matière d'emploi doivent fournir un large éventail de services de counselling sur une base individuelle ou en groupe. Il devient également de plus en plus évident que le counselling d'emploi en groupe présente de nombreux avantages pour répondre aux besoins de la préparation à l'emploi, de la recherche sur le marché du travail et de la stabilité de l'emploi des clients (Emploi et Immigration Canada, 1979). Plus particulièrement, un modèle de counselling d'emploi en groupe semble être le plus approprié pour aider les clients à:

— comprendre les perceptions d'autrui
— acquérir des habiletés d'interaction sociale
— apprendre à partager ses inquiétudes et ses idées avec des personnes devant faire face à des problèmes semblables
— obtenir plusieurs réactions aux problèmes soulevés
— recevoir l'appui de son entourage (Mahler, 1969)

De plus, l'approche de groupe constitue un usage judicieux du temps du conseiller. Ceci lui permet également de percevoir un client dans un milieu social plus actif que celui permis par les séances de counselling individuel.

S'il est reconnu que l'approche de groupe est applicable au counselling d'emploi, il devient impératif d'étudier la nature et les objectifs des services de groupe qui pourront être mis sur pied. Cet article vise à présenter un modèle de solution de problèmes qui, grâce à ses vastes possibilités d'application, peut répondre aux besoins des clients sans emploi.[1]

Le modèle de solution de problèmes

En élaborant un modèle de counselling d'emploi en groupe, nous avons reconnu l'importance de l'interaction entre les perceptions d'une personne et son environnement. Les théories humanistes, telles la théorie centrée sur le client (Rogers 1951, 1959; Carkhuff, 1972, Wexler et Rice, 1974), les théories adlériennes (Dreikurs, 1958; Adler, 1927, 1964) et l'analyse transactionnelle (Berne, 1961, 1964, Steiner, 1974) tendent à supporter le fait qu'une évolution des perceptions mène à une évolution du comportement, alors que les théories accentuant davantage le comportement telles que la thérapie de la réalité (Glasser, 1965; Glasser et

1. L'élaboration de ce modèle fut financé par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada en consultation avec M. J.-C. Côté dans le cadre de l'élaboration d'un programme de développement en counselling d'emploi axé sur les compétences. La CEIC a accordé sa permission pour la publication de ce travail.

Zunin, 1973) et le behaviorisme (Skinner, 1963, Wolpe, 1958; Bandura, 1969, 1971), tendent à supporter le fait qu'une évolution du comportement mène à une évolution des perceptions. Le modèle de solution de problèmes en groupe que nous proposons ici se situe quelque part entre ces deux écoles de pensée. D'une part, cette approche reconnaît l'importance de comprendre la situation du client qui désire recevoir du counselling et, d'autre part, elle fournit au client les habiletés concrètes requises pour trouver un emploi. La figure 1 montre où se situe le modèle proposé en comparaison à plusieurs autres approches théoriques.

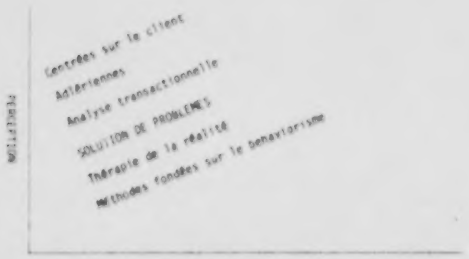


Figure 1.
Contexte de l'approche de solution de problèmes.

Pour utiliser efficacement cette approche de counselling de groupe dans le contexte du counselling d'emploi, l'animateur doit connaître les besoins des clients sans-emploi. Pour la plupart des gens, le travail est une source majeure d'auto-valorisation (Herzberg, 1966). Lorsque les gens sont sans emploi ou se sentent isolés dans leur milieu de travail, ils éprouvent des difficultés à obtenir le genre de rétro-information nécessaire au maintien d'une image positive d'eux-mêmes. Dans une optique adlérienne, ces personnes n'ont pas le sentiment d'appartenir à un groupe de travail significatif. D'après la théorie de Glasser, ces personnes sont privées d'une source majeure de participation requise pour maintenir une identité de réussite.

Un abaissement de l'image de soi entraîne, entre autres, un sentiment d'immobilité. Cette réaction entraîne le client dans un cercle vicieux où l'absence de participation à un travail significatif conduit à un retrait qui, en retour, décroît la probabilité d'une recherche d'emploi efficace. Selon la théorie du behaviorisme, ce phénomène peut s'expliquer de deux façons: a) la personne n'appartient pas à un groupe qui offre un renforcement positif et b) la personne échoue constamment dans ses tentatives de modifier sa situation.

En considérant ces besoins et perspectives, nous suggérons une approche de solution de problèmes en groupe. Cette approche consiste à rehausser l'image de soi et à faciliter l'élaboration d'une stratégie d'action efficace. Elle comporte une série de sept étapes et respecte les phases généralement acceptées du développement du groupe (Fischer, 1974; Tuckman, 1965). Le diagramme suivant indique la nature de l'intégration de ces deux approches.

Phases de développement du groupe
— Etapes du modèle de solution de problèmes

Orientation
— Identifier et partager les problèmes

Réaction
— Accepter sa responsabilité face au problème

Résultat
— Prendre la responsabilité de réagir au problème

Action
— Enoncer le problème concrètement
— Examiner des solutions alternatives pour résourdre ses problèmes,
— Pratiquer de nouveaux comportements,
— Profiter de l'appui et de la rétro-information apporté par le groupe.

Une explication supplémentaire de chacune des étapes du modèle de solution de problèmes apparaît dans les descriptions suivantes.

1. Identifier et partager les problèmes

Lorsqu'un groupe de counselling d'emploi est formé, l'animateur, évidemment, ne connaît que vaguement sinon pas du tout les membres du groupe et ces derniers sont également très peu familiers avec leur animateur ou les autres membres. De plus, assez souvent, les membres ne comprennent pas pleinement les objectifs du groupe et le processus par lequel ils pourront être atteints. Etant donné ces facteurs, les membres du groupe ainsi que l'animateur tendent à ressentir des sentiments d'appréhension et d'incertitude. Les relations initiales entre les membres du groupe tendent à se caractériser par l'incertitude, l'ambiguité, l'anxiété, le soupçon et la gêne. (Trotzer, 1977).

Ces conditions, qui peuvent être intensifiées par les besoins et les perspectives souvent apportés au groupe par les personnes sans-emploi, obligent l'animateur à définir concrètement le rôle du groupe et à susciter une ambiance de chaleur humaine, de soutien collectif et d'accueil favorable. L'importance de créer une telle ambiance dès le début des sessions peut s'expliquer dans le cadre de diverses théories: a) Dans une perspective adlérienne, elle tend à minimiser les sentiments d'infériorité et à encourager une participation con-

structive. b) Dans la perspective de la thérapie de la réalité, elle incite à la participation nécessaire à un engagement ultérieur et à la formulation d'un plan d'action. c) D'après les tenants du behaviorisme, elle renforce la participation du client et, de ce fait, l'augmente.

Pour établir cette base, il est très important que l'animateur commence par écouter et reformuler les besoins exprimés par les membres du groupe (Egan, 1975). Cette interaction initiale:

— ouvre la voie à la participation des clients au groupe;
— permet à chacun d'acquérir une certaine connaissance des autres membres;
— permet aux membres d'évaluer la crédibilité de leur animateur.

De plus, elle fournit à l'animateur les données qui lui permettront de résumer les besoins des membres dans le cadre général du groupe spécifique qu'il dirige. A ce point, il est important que le programme établi pour le groupe soit interprété à chaque groupe nouvellement formé en fonction des besoins et objectifs spécifiques exprimés par les membres de ce groupe particulier.

2. Accepter sa responsabilité face au problème

Les problèmes énoncés pendant l'étape initiale sont souvent exprimés de façon à minimiser la responsabilité personnelle. Le client conserve une orientation externe vers la vie et ne perçoit que peu de contrôle interne. Cette situation peut entraîner des commentaires tels que:

a. "De toute façon, il n'y a pas d'emploi; à quoi bon poser ma candidature?"
b. "Qui voudrait de moi? Les employeurs ne s'intéressent qu'aux diplômés de l'Université."
c. "Obtenir un emploi n'est qu'une question de connaître les bonnes personnes et je ne les connais pas."
d. "C'est trop tard pour moi. J'ai travaillé ici pendant vingt ans et je ne connais que ce métier."

On retrouve dans ces affirmations une touche de fatalisme et le sentiment que l'individu ne peut pas faire grand chose pour améliorer sa situation.

Cette conception extérieure devient un moyen de défense pour affronter des situations négatives. Vu les sentiments d'infériorité (quelque chose ne va pas chez moi) et la souffrance associée à l'échec, les gens recherchent des moyens qui leur évitent d'assumer la responsabilité de l'échec. Une façon d'y arriver est de reléguer toute responsabilité à un facteur extérieur. Même si ce procédé apporte un certain soulagement immédiat, il mène à long terme, à une stagnation permanente. En reprenant les exemples mentionnés ci-dessus, si ces affirmations étaient acceptées, il serait alors inutile de continuer. Naturellement, ne pas envisager d'alternatives ou ne pas donner suite aux offres d'emploi provoque l'auto-réalisation d'une prophétie négative et maintient un état permanent d'insatisfaction.

Alors que les membres et l'animateur du groupe sont aux prises avec cette question, il faut, d'une façon ou d'une autre, briser les schémas négatifs établis. Cette démarche produit habituellement une certaine tension alors que de nouveaux renseignements sont introduits et les concepts existants sont remis en question de façon constructive. Pendant cette phase, il faut éviter ce que les analystes transactionnels appellent les jeux du type "Oui Mais" et "N'est-ce pas terrible?". Il est important de maintenir une attitude positive en dépit de divergences d'opinions.

Cette période de tension peut être expliquée par la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957). Dans cette perspective, lorsque les gens font face à des idées contradictoires, il essaient parfois de résoudre l'ambiguité en ignorant l'une de ces idées. Par exemple, supposons qu'un individu croit que détenir un emploi est un facteur déterminant de l'existence, et constate qu'il ne peut trouver du travail. Pour réduire la dissonance qui s'ensuit, il peut en venir à croire qu'il n'y a absolument pas de travail disponible. Pour conserver cette conviction, il doit non seulement se la répéter continuellement mais aussi convaincre son entourage de sa validité. Dans un contexte de counselling de groupe, ce phénomène peut faire surface lorsque des points de vue exprimés tour à tour provoquent une certaine tension. Cette tension est nécessaire pour amener des changements et elle doit être prise en main avec beaucoup de doigté. Avant que le client puisse envisager d'autres choix, il doit sentir l'appui du groupe et de son animateur. Il doit aussi percevoir que les autres essaient de le comprendre, lui et ses idées. Si un tel contexte positif peut être suscité, le client sera plus ouvert à la rétro-information et mieux disposé à admettre des idées auparavant jugées trop menaçantes. Une telle transition a été décrite dans les ouvrages scientifiques comme le "phénomène du changement risqué". En d'autres termes, grâce à l'appui et à la cohésion manifestés par le groupe, l'individu peut prendre des risques additionnels (la prise en considération d'idées et d'actions différentes.) (Hare 1976).

3. Prendre la responsabilité de réagir au problème

Cette étape peut se définir comme un "engagement à agir". Les étapes un et deux devraient permettre aux participants d'acquérir une meilleure compréhension de leurs conditions (étape un) et de les confronter avec de nouvelles perspectives sur leur propre point de vue (étape

deux). De plus, la dissonance cognitive engendrée pendant les étapes un et deux fournit l'élan de base pour des démarches ultérieures destinées à réduire cette dissonance. L'étape trois représente une transition entre admettre un autre point de vue et agir. C'est à ce stade que les participants commencent à accepter l'idée qu'ils peuvent modifier leur condition, qu'ils ont la capacité et la *responsabilité* de le faire. De plus, c'est à ce stade que les membres commencent à adopter ou à s'associer avec certaines techniques de recherche d'emploi et des renseignements sur le marché du travail qui peuvent avoir été discutées par le groupe ou présentées par l'animateur.

Les affirmations des membres, à ce stade, peuvent inclure ce qui suit:

"Il existe des emplois correspondant à mes habiletés — mais il me faudra peut-être une formation plus poussée ou je devrai peut-être déménager."

"Il est difficile de trouver un emploi maintenant — mais il en existe quelque-uns — je crois que je devrai faire plus d'efforts."

"Je crois qu'il existe des emplois — mais, assurément, je ne suis pas très habile à les dénicher."

"Il y a plus de possibilités que je ne le croyais."
"Peut-être puis-je changer, même à mon âge."

De telles affirmations constituent une évolution significative comparé à celle qui auraient pu les précéder, tel "Je n'y puis rien." "A quoi bon?".

Dans la perspective d'une thérapie de la réalité, cette étape constitue "la phase de l'engagement". Il est important que l'animateur la reconnaisse comme telle en non pas comme une stratégie d'action. En d'autres termes, cette étape est nécessaire, mais non suffisante pour modifier le comportement des membres du groupe. A cette étape, ils savent qu'ils peuvent agir mais ils n'ont pas encore:

- concrètement défini ce qu'ils peuvent accomplir.
- défini des techniques particulières.
- maîtrisé les habiletés requises pour utiliser ces techniques.
- réfléchi profondément aux conséquences qu'entrainera l'usage de ces techniques.

Le but principal des étapes subséquentes du modèle de solution de problèmes vise à examiner ces questions de façon spécifique.

4. Enoncer le problème concrètement

L'étape quatre constitue le premier pas pour transformer "l'engagement à l'action" en stratégies réalisables et définissables. Pendant cette étape, les membres doivent affronter plusieurs défis dont:

- admettre leur conviction qu'un changement est possible.
- comprendre que leurs vagues affirmations sur la nécessité d'un changement doivent être explicitées davantage afin de rendre toute action possible.
- avoir l'habileté de diviser leurs affirmations générales en une série d'activités composantes.

Exemple: "Il est difficile de se trouver un emploi maintenant, mais il en existe — je crois que je devrai faire plus d'efforts."

La partie de cette affirmation qui implique une action et qui doit être explicitée est "je crois que je devrai faire plus d'efforts". Elle peut se diviser en plusieurs composantes:

- Quelles sont les différentes façons de procéder?
- En existe-t-il que je n'ai pas essayées?
- Quelles sont les méthodes les plus efficaces?
- Quelles sont les habiletés nécessaires pour recourir aux moyens les plus efficaces?
- Comment puis-je mettre en pratique ces habiletés?

Ces questions suggèrent plusieurs activités à ce stade du modèle. En premier lieu, l'animateur ainsi que l'ensemble du groupe peuvent aider chaque membre à définir ce qu'il entend par son engagement général à un plan d'action. Des activités subséquentes dans l'exemple cité peuvent inclure l'échange de renseignements sur les méthodes de recherche d'emploi jugées les plus efficaces pour le genre de travail recherché, la discussion des démarches concrètes requises pour mettre ces méthodes en pratique et, la participation du groupe à l'organisation des séances pratiques qui feront appel aux habiletés jugées nécessaires.

Les activités de cette étape sont importantes puisqu'elles aideront davantage les membres à accepter la responsabilité de leurs actions. Elles transforment l'engagement en action, tout en facilitant l'application pratique des démarches générales suggérées. Dans la perspective de la théorie de l'analyse transactionnelle, ces activités posent des difficultés croissantes aux membres qui voudraient jouer le jeu de "Oui, Mais", qui tend à rejeter tout programme d'action susceptible d'être suggéré comme utile ou important. Dans le cadre d'une thérapie de la réalité, cette étape représente une première tentative de formuler concrètement un plan d'action. En fin de compte, elle incitera le membre à élaborer un contrat avec l'animateur pour réaliser ce plan.

5. Examiner des solutions alternatives pour résoudre des problèmes

Pendant l'étape précédente, les membres du groupe ont défini concrètement leurs objectifs et les problèmes auxquels ils faisaient face. Une fois

cette tâche accomplie, ils doivent déterminer plus précisément les facteurs qui les empêchent d'atteindre leurs objectifs (forces restrictives) et ceux qui les rapprochent de leurs objectifs (forces facilitantes) (Gelatt, Varehorst et Carey, 1972). L'analyse de ces facteurs en jeu (analyse du champ de force) exige un examen attentif d'eux-mêmes et de leur environnement. Cette analyse doit être axée sur la "réalité" et faire l'objet d'une rétro-information constructive de la part des membres du groupe et de l'animateur. Elle doit être suivie d'une étude de ce qu'ils peuvent réellement accomplir vu leur situation et leur niveau de motivation. Glasser (1965) suggère que les gens doivent orienter leurs efforts sur les quelques activités qu'ils peuvent réussir. Il est inutile de préparer des plans élaborés si une probabilité élevée d'échec existe.

Le but de l'analyse du champ de force vise à aider les membres à examiner leur situation de façon objective. Considérons les illustrations suivantes:

1. Une femme ayant complété une onzième année envisage de réintégrer le marché du travail comme secrétaire après être demeurée au foyer pendant les vingt dernières années. Il est bien compréhensible qu'elle soit nerveuse en pensant aux entrevues et aux rencontres avec le public et qu'elle ne soit pas sûre de sa compétence à dactylographier et à accomplir d'autres tâches reliées au travail de bureau. Pendant les trois derniers mois, elle a examiné la rubrique des emplois disponibles dans le journal mais n'a pas fait de demande d'emploi.

Forces restrictives
- — manque de confiance en soi
- — manque de renseignements sur son niveau d'habiletés
- — manque de savoir faire pour trouver un emploi

Forces facilitantes
- — désir de gagner de l'argent supplémentaire
- — désir d'accroître ses contacts sociaux
- — quelques habiletés dans ce domaine

Activités éventuelles
- a. obtenir une évaluation de son niveau actuel d'habiletés (certains tests seront probablement nécessaires)
- b. si une formation supplémentaire s'avère nécessaire, examiner avec un conseiller en matière d'emploi les divers choix possibles
- c. se renseigner sur la marche à suivre pour une recherche d'emploi fructueuse (où s'adresser, comment préparer un résumé, quelle attitude adopter pendant une entrevue)
- d. pratiquer certaines techniques de recherche d'emploi au niveau du groupe

2. Un homme marié de 40 ans, qui travaillait comme camionneur désire changer de métier. Même s'il n'a qu'une dixième année, il aime la lecture et voudrait devenir bibliothécaire.

Forces restrictives
- — responsabilités familiales
- — manque de confiance en soi
- — manque de renseignements sur les possibilités de formation
- — manque de renseignements sur des emplois éventuels.

Forces facilitantes
- — niveau d'intérêt élevé
- — bonnes aptitudes à la lecture
- — persistence

Activités éventuelles
- a. s'entretenir avec un conseiller en matière d'emploi sur les possibilités d'obtenir un prêt, la formation disponible et les possibilités éventuelles d'emploi
- b. discuter avec sa famille des sacrifices nécessaires dans l'éventualité d'une formation supplémentaire
- c. prévoir de passer du temps avec plusieurs bibliothécaires pour discuter de leur travail.
- d. continuer à discuter de ce projet avec les membres du groupe (appui additionnel et éclaircissements).

Chacune des situations décrites ci-dessus fait ressortir les atouts et les insuffisances des membres pendant l'application des plans d'action formulés. Cela forme la base des activités contenues dans l'étape 6.

6. Adopter de nouveaux comportements

Dans chaque étape de ce modèle de solution de problèmes, l'on retrouve un aspect de l'auto-évaluation effectuée par les membres. Cette évaluation, qui fait surface pendant l'étape 5, se poursuit dans l'étape 6. Les membres ont accepté la responsabilité de leurs actions et étudié les stratégies requises pour devenir plus efficace. Pendant l'étape 5, ils devaient s'auto-évaluer, particulièrement en regard des capacités requises pour entreprendre un plan d'action. Dans l'étape 6, le rôle du groupe est de susciter une ambiance propice pour pratiquer les habiletés qui doivent être améliorées et pour donner leur avis sur les niveaux d'habiletés démontrés dans divers domaines.

L'individu et sa situation déterminent la nature de cette rétro-information et celle des séances de pratique.

Exemple:

Plan d'action
- — réussir une entrevue pour obtenir un emploi.

Habiletés requises
- — bonne présentation

— connaissance de plusieurs compagnies
— aptitudes à communiquer efficacement
  — verbalement
  — par écrit
— résumé des habiletés, de l'expérience et ainsi de suite

Activités de groupe

— rétro-information au membre sur sa présentation et sur sa façon de se comporter pendant les séances de groupe
— renseignements au membre sur la façon de s'informer sur les compagnies
— répétition (pratique) du comportement à adopter pendant une entrevue, peut-être par étapes; débuter avec un employeur amical, co-opératif et terminer avec un employeur hostile; discussion sur les atouts et les insuffisances perçus chez le membre pendant l'entrevue
— discussion de la rédaction d'un résumé dont le format et le contenu seront adaptés aux genres d'emplois envisagés, puis rédaction d'un résumé.

Les avantages qui découlent de ce genre d'activités sont multiples. Les deux plus importants sont que la personne qui interprète un rôle, par exemple, peut faire l'expérience de cette situation dans un milieu protégé; de plus, les autres membres qui n'y participent pas directement peuvent acquérir de nouvelles habiletés grâce aux exemples qui leur sont présentés (Bandura, 1969).

A la suite de ces activités de groupe, les membres du groupe doivent transformer ces séances de pratique en engagement verbal ou écrit. Ils s'engagent aussi à se comporter d'une nouvelle façon hors du groupe. A ce stade-ci, il importe à l'animateur de (a) continuer à aider les membres à definir leurs projets clairement ex., le nombre d'employeurs à contacter, l'heure de la journée propice pour prendre contact avec eux, les renseignements requis avant chaque démarche, et (b) continuer d'accorder aux membres appui et encouragements pour qu'ils aillent de l'avant et adoptent de nouveaux comportements, non pas avec l'assurance d'un succès certain mais avec un espoir accru de succès.

7. Rétro-information et soutien du groupe

Avant d'entreprendre cette étape, il faut que chaque membre ait: a) présenté un plan spécifique pour trouver un emploi, b) évalué ce plan par rapport aux habiletés requises pour le réaliser et c) pratiqué les stratégies de ce plan avec le groupe et apporté des modifications au plan en tenant compte de la rétro-information reçue du groupe. Une fois que tout ce travail est accompli et que chaque membre a tenté de mettre en pratique son plan d'action, les activités de l'étape 7 entrent en jeu. Ces activités sont conçues pour permettre à chaque membre de faire part au groupe de ses sentiments sur le plan d'action. Il incombe à l'animateur et aux autres membres d'écouter le récit du narrateur, d'offrir renforcement et encouragements et de suggérer des modifications si elles s'avèrent nécessaires. Dans le cadre d'une thérapie de la réalité, ces activités représentent une évaluation des résultats obtenus suite à la mise en oeuvre d'un plan d'action. Elles devraient susciter la confirmation de son efficacité ou des suggestions pour sa révision et/ou l'élaboration d'un nouveau plan d'action.

Une étude sur l'efficacité des actions entreprises par les membres peut inciter le groupe à entamer des discussions semblables à celles qui se sont déroulées pendant les autres étapes. Par exemple (1) Les membres peuvent formuler de nouveaux objectifs par rapport à leur plan d'action. Par conséquent, la discussion subséquente ressemblera aux interactions de l'étape 1. (2) Les membres peuvent se libérer de toute responsabilité reliée à l'échec d'un plan d'action. L'animateur devra alors participer aux activités des étapes 2 et 3 avec les membres pour formuler de nouveaux plans d'action. (3) Les membres peuvent vouloir élaborer des plans nouveaux ou les réviser; ils devront donc participer aux activités de clarification et de pratique contenues dans les phases d'action du modèle.

Les activités de l'étape 7 de ce modèle de solution de problèmes sont destinées à promouvoir chez les membres une exploration subséquente. Elles sont importantes pour déterminer à quelle phase du modèle l'animateur doit recommencer à encourager les membres à entreprendre de futurs plans d'action. Renforcer le lien entre parler et agir au sein du groupe et utiliser des plans d'action efficaces à l'extérieur du groupe peuvent constituer les contributions majeures apportées par les activités de l'étape 7.

Conclusion

Le modèle qui vient d'être présenté constitue un amalgame de diverses approches de groupe. Son caractère unique réside, peut-être, dans son application au counselling d'emploi. Les groupes ont fait l'objet de nombreuses théories, allant de leur utilité comme support à des discussions en classe à leur description en termes de thérapie à long terme. Dans le continuum allant de l'orientation au counselling et à la psychothérapie, le counselling d'emploi en groupe semble, dans la plupart des cas, se situer entre l'orientation et le counselling (Trotzer, 1977). En tant que tels, ces groupes ont des assises solides dans un programme ayant des objectifs clairement définis mais ils impliquent la nécessité de prendre en considération la dimension interpersonnelle et affective. L'application

efficace de ce modèle de solution de problèmes au counselling d'emploi en groupe suppose chez l'animateur un certain niveau de connaissance de soi et de formation. Ces attributs devraient lui permettre d'utiliser avec flexibilité les étapes du modèle en y apportant les modifications requises par les besoins des clients dans chaque groupe particulier.

Références

Adler, A. *The practice and theory of individual psychology*. New York: Harcourt, 1927.

Adler, A. *Social interest — A challenge to mankind*. Translated by J. Linton & R. Vaughn. New York: Capricorn Books, 1964.

Bandura, A. *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

Bandura, A. *A social learning theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971.

Berne, E. *Transactional analysis in psychotherapy*. New York: Grove, 1961.

Berne, E. *Games people play*. New York: Ballantine, 1964.

Carkhuff, R.R. *The art of helping*. Amherst, Mass.: Human Resources Development, 1972.

Dreikurs, R. *Fundamentals of Adlerian psychology*. Jamaica, B.W.I.: Knox Publications, 1958.

Egan, G. *The skilled helper: A model for systematic helping and interpersonal relating*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publishing Company, 1975.

Employment and Immigration Canada. *Methods and materials of vocational counselling*. Ottawa: Author, 1979.

Festinger, L. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957.

Fisher, B.A. *Small group decision-making: Communication and group process*. New York: McGraw-Hill, 1974.

Gelatt, H.B., Varenhorst, B., & Carey, R. *Deciding: A leader's guide*. Princeton, N.J.: College Entrance Examination Board, 1972.

Glasser, W. *Reality therapy*. New York: Harper & Row, 1965.

Glasser, W., & Zunin, L.M. Reality therapy. In R. Corsini (Ed.), *Current psychotherapies*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers, 1973.

Hare, A.P. *Handbook of small group research* (2nd ed). New York: The Free Press, 1976.

Herzberg, F. *Work and the nature of man*. New York: The World Publishing Company, 1966.

Mahler, C.A. *Group counselling in the schools*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1969.

Rogers, C.R. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.

Rogers, C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*. Vol. III. New York: McGraw-Hill, 1959.

Skinner, B.F. *Science and human behaviour*. New York: Macmillan Co., 1953.

Steiner, C.M. *Scripts people live*. New York: Grove Press, 1974.

Trotzer, J.P. *The counsellor and the group: Integrating theory, training, and practice*. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1977.

Tuckman, B.W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 1965, 63, 384-399.

Wexler, D.A., and Rice, L.N. *Innovations in client-centered therapy*. New York: John Wiley & Sons, 1974.

Wolpe, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press, 1958.

PROGRAMME D'ACCRÉDITATION EN TESTING

M. LYNNE BEZANSON, GUY BUSQUE, PAUL JEAN, JR.,
et ARTHUR J. MONSEBRAATEN[1]
(CEIC) Ottawa, Ontario

Résumé

En 1977, la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC) a implanté un programme d'accréditation en testing pour tous les conseillers en matière d'emploi œuvrant dans les Centres d'emploi du Canada (CEC) à travers le pays. Il s'agit d'un programme de formation axé sur les compétences, facultatif et qui est offert aux conseillers en anglais ou en français. Il comprend (a) une période d'auto-formation (30 heures), (b) une session de formation en groupe (3½ jours), (c) l'évaluation des compétences des conseillers, et (d) la reconnaissances des conseillers qui ont réussi par un certificat en testing de la CEIC. Dans les données de juin 1980, plus de 1,000 conseillers ont obtenu leur certificat. Cet article donne un aperçu de l'historique, du développement et de l'implantation de ce programme; et décrit les instruments d'évaluation utilisés.

Historique

La CEIC offre un service de testing à ses clients depuis 1967. Ce dernier comprend la ***Batterie générale de tests d'aptitudes*** (BGTA) dont la CEIC est le dépositaire au Canada, ainsi que l'***Inventaire canadien d'intérêts professionnels.***[2] Avant 1977, certains programmes de formation en testing étaient offerts aux conseillers en matière d'emploi, mais leur contenu présentait des différences importantes. En conséquence, la qualité de notre service de testing n'était pas uniforme. En 1976, la Commission a commencé à élaborer un programme national de formation en testing axé sur les compétences et nécessaire pour tous les conseillers désirant interpréter des tests.

Les particularités du cadre dans lequel oeuvre la CEIC ont déterminé les paramètres généraux du programme. En premier lieu, il était essentiel que les normes établies tiennent compte des véritables exigences de rendement auxquelles doit satisfaire le personnel d'un CEC. En outre, le programme devait être conçu pour s'adapter aux différentes formations académiques des conseillers de la CEIC. Finalement, il devait tenir compte du fait que, même si chaque CEC doit fournir un service de testing de qualité, tous les clients n'ont pas besoin de passer des tests et, en conséquence, il n'est pas nécessaire que tous les conseillers soient qualifiés pour interpréter les tests.

Il fut donc décidé que:

1. Le programme serait facultatif pour tous les conseillers des CEC.
2. Le programme serait axé sur les compétences, particulièrement sur celles qui auraient été jugées nécessaires pour interpréter les tests dans le contexte de la CEIC.
3. Pour obtenir un certificat en testing, les conseillers devraient avoir réussi deux évaluations.
4. Le certificat en testing serait indispensable pour pouvoir interpréter les tests des clients, quels que soient les antécédents scolaires des conseillers.
5. Les conseillers possédant la formation académique ou une expérience pertinente pourraient être soumis directement à l'évaluation, sans avoir suivi le programme de formation.
6. Les conseillers accrédités seraient chargés de sélectionner tous les clients désirant passer des tests, ou référés par des conseillers non accrédités et d'interpréter tous les résultats des tests.

Élaboration du programme

Puisque les conseillers en matière d'emploi n'utilisent que quelques tests dans leur milieu de travail, ne font pas de travaux de recherche et qu'ils ne sont pas tenus de faire des statistiques avancées, le niveau de connaissance requis est différent de celui que l'on enseigne traditionnellement à l'université. Afin d'identifier le contenu théorique et pratique du programme en ce

---

1. Cet article est une publication collective. Prière d'adresser toute demande de renseignements à A.J. Monsebraaten, Chef, Mise en oeuvre et diffusion des programmes, Division du counselling d'emploi, Direction de l'analyse et du développement - Professions et carrières, Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0J9.
2. Pour les clients anglophones, on peut utiliser the General Aptitude Test Battery (GATB) et the Canadian Occupational Interest Inventory (COII).

qui a trait aux tests et à la mesure, deux procédures ont été mises en oeuvre.

A la suite d'une revue élaborée de la littérature sur les tests et sur la mesure, une liste descriptive des éléments significatifs fut rédigée. Des experts-conseils régionaux en testing, ainsi que des spécialistes de l'Administration centrale ont sélectionné chacun de leur côté les éléments considérés essentiels dans le contexte particulier de la CEIC. Les points sur lesquels il y a eu un accord majoritaire furent retenus et ont constitué la base du manuel de formation. Le manuel sera décrit brièvement plus loin. Dans la deuxième procédure, deux autres groupes d'experts en la matière (l'un provenant de la CEIC, l'autre du milieu universitaire) utilisant la taxonomie de Bloom ont identifié le niveau de connaissance et de performance essentiel dans le contexte pratique des CEC. Subséquemment, cette liste servit au développement des instruments d'évaluation du programme.

Le programme de formation se divise en deux parties: un élément d'auto-formation et un cours de formation.

Élément d'auto-formation

Un guide d'auto-formation en deux parties, *Utilisation des tests dans le counselling d'emploi —1ère partie—Théorie; 2e partie—Interprétation*, fut rédigé par les spécialistes de la CEIC. Le guide comprend une introduction sur la théorie de la mesure ainsi que des statistiques de base, il explique la nature des aptitudes et des intérêts, les tests de la CEIC, en particulier la BGTA/GATB et l'ICIP/COII, ainsi que les stratégies d'interprétation pouvant être utilisées dans le cadre d'un CEC. Le guide ne demande pas de connaissance antérieure en testing, il est conçu pour être étudié progressivement.

Un livret d'accompagnement, le *Guide d'étude pour l'utilisation des tests dans le counselling d'emploi*, fut également rédigé. Ce document contient un examen à choix multiples pour chaque chapitre, que le participant rempli et note lui-même, ainsi qu'un questionnaire général couvrant tous les chapitres. Les conseillers qui acceptent de participer au programme de formation ont 30 heures pour voir le guide de formation et le guide d'étude, pendant leurs heures de travail. Ils doivent obtenir 80% pour chaque questionnaire du guide d'étude avant de commencer le cours de formation.

Cours de formation

Après avoir terminé la partie consacrée à l'auto-formation, les conseillers doivent suivre un cours de formation de trois jours et demi, intitulé *Programme de formation de la Commission de l'emploi et de l'immigration sur l'utilisation des tests dans le counselling d'emploi*. Ce cours porte sur la mise en pratique des habiletés et des stratégies d'interprétation. Du temps leur est également accordé pour revoir le guide et clarifier certains problèmes de compréhension. La mise en pratique de la théorie est réalisée au moyen de: bandes vidéo montrant des stratégies d'interprétation, des études de cas, des jeux de rôle, des critiques constructives et des exercices répétés.

Elément d'évaluation[1]

Au cours de la dernière journée de formation, les conseillers doivent faire preuve de leurs connaissances en testing en répondant à un questionnaire à choix multiples couvrant les parties théoriques du guide. La présentation de cet examen de 70 questions est sembable à celle des questionnaires utilisés dans le guide d'étude.

Au plus tard deux mois après avoir réussi l'examen, les conseillers doivent démontrer leur capacité à interpréter les tests en soumettant une bande audio sur laquelle est enregistrée une entrevue d'interprétation d'un test BGTA ou GATB avec un client du CEC. Les entrevues enregistrées sont évaluées à l'aide d'une grille d'entrevue d'interprétation de tests qui est également utilisée par les conseillers pendant la formation pour fournir et obtenir des données sur leur rendement.

Un élément important du programme consiste à offrir une pratique et une expérience suffisantes en évaluation, afin de réduire l'appréhension des conseillers et de favoriser un niveau de succès élevé.

Mise à l'essai

Tous les instruments de formation furent examinés et évalués par les experts-conseils régionaux en testing de la CEIC et les modifications nécessaires furent apportées avant la mise à l'essai. La formation fut offerte à tout le personnel régional chargé de la mise en oeuvre du programme.

La formation consistait en ce que les animateurs parcourent chaque partie du cours incluant le matériel des participants, les exercices suggérés et le matériel de rétroaction. Chaque animateur fut encouragé à adapter la méthodologie à son approche personnelle d'enseignement.

Le programme fut mis à l'essai dans les régions de l'Ontario, du Québec, du Manitoba et de l'Alberta, auprès de groupes de conseillers sélectionnés par les experts-conseils régionaux en

---

1 Cet élément fut élaboré en coopération avec EDUCO-INTER Inc., CEDEC Inc., et le Dr. C. Jean Léveillé.

testing. Grâce aux observations des conseillers participant aux projets pilotes, il fut possible d'obtenir une rétroaction globale sur la méthodologie et le matériel de formation, la présentation des cours et les instruments d'évaluation.

Les projets pilotes furent ensuite évalués, les modifications nécessaires furent apportées aux instruments d'évaluation et le programme fut offert, à l'échelle nationale, aux conseillers qui désiraient y participer.

Instruments d'évaluation

Deux instruments ont été élaborés pour évaluer les compétences des conseillers: un examen théorique; une grille d'entrevue d'interprétation des tests.

L'examen théorique

Il comprend un questionnaire contenant 70 questions à choix multiples touchant les aspects du testing que l'on retrouve dans le guide de formation. La note de passage est 60%. La fiabilité de cet instrument a été mesurée au moyen d'un coefficient alpha pour différents groupes composés de 100 à 150 sujets. Les coefficients obtenus variaient de .82 à .94 dans le cas de la version anglaise et de .70 à .86 dans le cas de la version française. Une validité concourante fut obtenue par la comparaison des résultats du questionnaire à choix multiples à ceux d'un examen oral. Les coefficients de corrélation dépassaient .88. Des études de validité sont prévues afin de déterminer la mesure dans laquelle les résultats des tests constituent une indication du rendement futur.

La grille d'entrevue d'interprétation des tests

Il s'agit d'une échelle de notation composée des 20 indicateurs de rendement les plus importants lors d'une entrevue d'interprétation de tests. Afin de préciser chacun des indicateurs de performance, des indicateurs spécifiques sont donnés séparément.

Les juges notent chaque indicateur de rendement selon une échelle de 7 points. Une note "non applicable" (N/A) peut être utilisée dans le cas de certains indicateurs. Lorsqu'ils ont des doutes, les juges peuvent demander une évaluation supplémentaire. Le résultat total est obtenu en additionnant les notes de chaque indicateur. La note de passage est 65%. La fiabilité de cet instrument a été mesurée. Le coefficient de stabilité obtenu par des évaluations répétées de la même bande par tous les juges à deux mois d'intervalle était de .95. L'uniformité interne de la notation, mesurée par le coefficient alpha, variait entre .85 et .94 lorsque des groupes différents de juges et de conseillers étaient en cause.

Les juges ont reçu une formation d'une durée de trois à quatre jours afin d'assurer l'uniformité de la notation avec la grille d'évaluation.

La session consistait à étudier et à utiliser la grille, une rétroaction sur la performance des juges à partir de rubans pré-sélectionnés, les erreurs communes de notation et la préparation des rapports d'évaluation.

Le rendement de chaque juge est évalué périodiquement afin d'en assurer la qualité permanente. Trois types d'erreurs psychométriques ont été étudiés au moyen de l'analyse de variance de Guilford (1954): l'effet de Halo, l'effet de la sur- ou sous-évaluation et l'erreur de réaction. Jusqu'à maintenant, il a été établi qu'aucun de ces trois types d'erreurs n'a eu d'incidence appréciable sur les bandes évaluées par les différents groupes de juges formés.

Mise en oeuvre

Les cours de formation ont débuté dans toutes les régions en 1978 et, jusqu'à maintenant, plus de 1,800 conseillers y ont participé. Chaque groupe comprend entre 5 et 15 conseillers. Le programme est offert conjointement par les spécialistes en testing et les spécialistes en formation de l'Administration centrale, des bureaux régionaux et des districts.

Les examens sont corrigés à l'Administration centrale (AC). Après la notation, chaque stagiaire reçoit une lettre personnelle lui indiquant les résultats obtenus à l'examen et lui donnant des détails sur les secteurs présentant des difficultés, le cas échéant. Si les conseillers n'ont pas réussi, ils sont invités à repasser l'examen théorique après 60 jours. Dans le cas contraire, ils doivent soumettre une entrevue enregistrée dans les 60 jours qui suivent. A mesure que les bandes sont reçues à l'Adminstration centrale, elles sont envoyées à un jury formé d'experts-conseils régionaux en counselling et de psychologues certifiés, pour être évaluées. Le conseiller doit joindre à chaque bande une étude de cas complète indiquant les raisons du testing, la préparation du client, l'analyse des résultats, les stratégies d'interprétation utilisées et les différents formulaires de résultats des tests (feuille de notation, feuille de profil, feuille d'auto-évaluation, etc.). Lorsque les résultats de l'évaluation de la bande sont obtenus, ils sont envoyés, avec les observations de l'évaluateur, au conseiller. Ceux qui réussissent sont officiellement autorisés à utiliser les tests de la CEIC et reçoivent un certificat en testing. Les autres doivent soumettre une autre bande dans les 60 jours qui suivent. Aucune limite n'est imposée quant au nombre d'essais. En outre, une procédure permettant au conseiller dans appeler des résultats a été établie.

Tableau 1
Données sur le nombre de conseillers de la CEIC qui ont participé *au programme d'accréditation en testing jusqu'au 30 mai 1980*

Région	Formés	Examens théoriques réussis	Examens pratiques réussis (évaluation des bandes)**
T.-N.	58	58	51
I.-P.-É.	19	19	16
N.-B.	66	75*	44
N.-É.	97	87	49
Qué.	322	297*	141
Ont.	755	685*	500
Man.	81	69	43
Sask.	86	80*	60
Alta/T.-N.O.	180	168*	100
C.-B./T.Y.	174	160*	94
TOTAL	1,838	1,698*	1,098***

* Un certain nombre de conseillers ont réussi l'examen théorique sans avoir suivi le cours de formation.

** Tous les conseillers qui ont réussi l'examen pratique (évaluation des bandes) reçoivent un certificat en testing de la CEIC.

*** La différence de 600 entre le nombre de conseillers qui ont passé avec succès l'examen théorique et ceux qui ont réussi l'examen pratique est attribuable au fait que certains conseillers n'ont pas encore soumis un ruban pour évaluation et d'autres ont discontinué le processus d'accréditation.

La mise en oeuvre de ce programme fut une entreprise d'envergure pour la CEIC et a nécessité des ressources humaines et financières considérables. On peut se rendre compte de son importance en examinant le tableau 1 contenant des données sur le nombre de conseillers qui ont participé au programme jusqu'au 30 mai 1980.

Les 1,838 conseillers qui ont été formés représentent à peu près 45% des 4,000 conseillers qui travaillent dans les 551 CEC. Comme le programme est volontaire, ce nombre est considéré comme un bon taux de participation et est suffisant pour offrir un service adéquat dans la plupart des CEC. Dans les quelques CEC où ceci n'est pas le cas, des fonds de voyage peuvent être utilisés pour diriger un client vers le CEC le plus proche qui offre le service.

En rapport avec les 600 cas dont fait référence la note du tableau 1, ce chiffre comprend 231 conseillers pour qui les bandes ou pour qui les résultats d'évaluation n'ont pas encore été reçus à l'Administration centrale, et 369 qui se sont retirés du programme d'accréditation pour des raisons différentes (promotion, mutation ou retraite). En dépit de ce roulement, l'intérêt au programme demeure élevé et les réactions des conseillers, de la

gestion, des représentants syndicaux et d'autres personnes indiquent que le programme a été très efficace.

Prospective

Cette première expérience de l'utilisation d'une approche axée sur les compétences dans un domaine spécialisé fut acceptée par tous les niveaux de l'organisation à l'échelle du pays. La région du Québec évalue elle-même les enregistrements d'entrevues. Vingt experts-conseils en counselling ont reçu la formation et la plupart évaluent les bandes de façon indépendante; les résultats sont envoyés à l'Administration centrale pour action. Dans les autres régions, l'évaluation des rubans est faite par l'Administration centrale. La vérification intermittente des juges se poursuit.

Des formes parallèles aux examens théoriques sont en voie de développement en anglais et en français et une révision du manuel d'auto-formation est prévue. Une évaluation de l'impact de l'accréditation des conseillers à l'interprétation des tests sur les services à la clientèle est aussi prévue.

L'accueil favorable de ce programme a encouragé la CEIC à entreprendre le développement d'un autre programme axé sur les compétences visant à offrir aux conseillers une formation approfondie en counselling d'emploi. Le développement a déjà commencé dans le domaine de l'évaluation du client, des interventions de counselling individuel et des interventions de counselling de groupe. Une mise à l'essai est prévue pour l'année 1981.

Références

Bloom, B.S. (Ed.) *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, 1956.

Guilford, J.P. *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill, 1954.

L'ENREGISTREMENT DES SÉANCES DE COUNSELLING

W. ROBIN ANDREWS
Faculté de l'éducation, Université de Queen
C. FRED JOHNSTON
Département de technologie de l'éducation, Université de Queen

Résumé

Les suggestions pratiques qui suivent sont offertes dans le but d'aider les conseillers à produire des enregistrements acceptables de séances de counselling individuel et en groupe, à profiter au maximum de l'enregistrement des entrevues de counselling et à faire des enregistrements d'une manière éthique et sans provoquer un excès de tension.

Il n'y a rien de plus exaspérant que d'enregistrer une entrevue dont on est fier pour s'apercevoir à la reproduction que le client n'a pas parlé assez fort pour qu'on l'entende ou que l'entrevue ressemble à une conversation de touristes sous les chutes du Niagara à cause du bruit du climatiseur. Si vous voulez enregistrer une entrevue ou une séance de groupe sur bande magnétique tout en conservant votre santé mentale, nous espérons que ces quelques suggestions pourront vous aider. Soyez certain qu'il est en votre pouvoir de produire la qualité d'enregistrement que vous voulez. Après les suggestions sur l'enregistrement d'entrevues en général, nous avons ajouté quelques paragraphes sur les problèmes déontologiques posés par l'enregistrement d'entrevues, un examen des avantages que les conseillers peuvent tirer de l'enregistrement et quelques idées sur la façon de réduire la nervosité du conseiller à l'idée de l'enregistrement.

Remarques générales

1. Assurez-vous que votre but est clair. Selon les buts poursuivis, les explications et les ententes avec le client ainsi que l'organisation technique peuvent varier.
2. Expliquez vos raisons au client et demandez-lui sa permission, sans laquelle vous ne devez pas enregistrer.
3. Evitez autant que possible de vous concentrer sur l'équipement et concentrez-vous sur l'objectif principal de l'entrevue. L'objectif principal de toute entrevue est la raison qui amène le client à vous voir. Si vous vous laissez aller à des préoccupations d'enregistrement, le client aura tendance à vous imiter et deviendra aussi distrait que vous. Mais dans la mesure où vous concentrerez votre attention sur le client et ses préoccupations, l'enregistrement de l'entrevue ne sera vraisemblablement pas un obstacle au développement des rapports spéciaux que les conseillers efficaces entretiennent toujours avec leurs clients.
4. Envisagez la possibilité que l'enregistrement puisse contribuer à l'objectif principal de l'entrevue. Promettez au client une reproduction de l'entrevue. L'idée de pouvoir s'entendre lui-même peut susciter de l'intérêt pour le processus de counselling chez le client non motivé et le fait d'écouter l'enregistrement peut aider le client à clarifier ses sentiments et ses pensées. Malheureusement, il ne sera pas toujours matériellement possible de procéder à cette étape.
5. Essayez de prendre les dispositions nécessaires pour enregistrer votre entrevue dans une petite pièce tranquille afin d'éviter autant que possible les bruits de fond, les appels téléphoniques et autres interruptions.
6. Si la salle où vous prévoyez enregistrer est climatisée, faites d'abord un essai avant l'entrevue.

   Heureusement tous les systèmes de climatisation n'interfèrent pas avec l'enregistrement de façon significative, mais il arrive parfois que le bruit soit reproduit si fort qu'il devient impossible d'entendre clairement les voix des participants. Vous ne pouvez être certain d'éviter ce problème à moins de faire un essai d'enregistrement dans la pièce au préalable.

   Si le bruit est effectivement fortement reproduit, essayez de vous éloigner des conduits d'air ou de vous rapprocher du microphone. Si aucune de ces solutions n'améliore la situation, il vous faudra alors déménager dans une autre pièce munie d'un système de climatisation n'affectant pas l'enregistrement.
7. Ne tapotez pas sur le micro ni sur la table qui le supporte. Ne remuez pas inutilement les papiers ou les autres articles qui se trouvent sur la table.

8. Placez le microphone plus près du client que de vous et dirigez-le plus vers lui que vers vous. Chez le client la confusion, la gêne, l'anxiété, l'état dépressif ou le manque de connaissance se traduisent habituellement (mais pas toujours) par un ton de voix moins élevé que celui du conseiller, par une voix plus terne, une prononciation moins distincte et des phrases moins clairement formulées.
9. Si vous et votre client avez à vous déplacer vers une autre table pour étudier de la documentation concernant les tests ou les professions, assurez-vous d'avoir pris des dispositions préalables pour un nouvel arrangement efficace du micro et (ou) du magnétophone.
10. Sachez vous incliner devant l'impossible (par exemple: un client qui veut que tous les appareils d'enregistrement soient cachés, ou un magnétophone défectueux). Votre besoin peut-être urgent d'un enregistrement d'entrevue ne rendra pas moins impossibles les conditions d'enregistrement.
11. Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage. . . . Avec beaucoup de pratique, vous approcherez la perfection. N'attendez pas une entrevue d'importance critique pour commettre vos erreurs. Il est recommandé de pratiquer lors d'une ou de deux entrevues, réelles ou simulées de façon réaliste, pour lesquelles vous n'avez pas besoin d'un bon enregistrement. C'est la seule façon d'apprendre à utiliser votre équipement comme il faut et de parvenir à une maîtrise détendue.
12. Si vous n'utilisez pas de piles, assurez-vous que votre magnétophone est branché! Il y a des conseillers qui font tout à la perfection, sauf cela. Leur seule consolation de ne garder qu'une bande vierge d'une excellente entrevue est que leurs exclamations peu mesurées n'ont pas été enregistrées!

Remarques techniques

Le magnétophone

Une petit magnétophone portatif à cassettes de qualité moyenne, mono ou stéréo, fera l'affaire. Ce genre de magnétophone est facile à utiliser et relativement discret. Les recommandations suivantes peuvent être utiles.

(a) Les galets et la tête d'enregistrement doivent être propres. Consultez le livret du magnétophone pour les instructions de nettoyage.

(b) Après de nombreux mois d'usage, il est possible que la tête doive être démagnétisée pour produire un son clair. Consultez le livret d'entretien.

(c) Si vous disposez d'un magnétophone perfectionné qui peut en même temps enregistrer une entrevue et en amplifier le son pour un auditoire, il faut le régler selon votre objectif. Si vous ne désirez qu'un enregistrement, assurez-vous que l'interrupteur du haut-parleur est hors circuit. Si vous voulez une amplification sonore, le haut-parleur doit être branché et il faut garder le microphone à côté du parcours le long duquel le haut-parleur est dirigé. Si le microphone est placé devant un haut-parleur en marche, vous risquez d'obtenir une réaction qui prendra la forme d'un hurlement angoissé.

Le microphone

Vous servirez-vous du microphone incorporé ou du micro indépendant qui accompagne probablement votre magnétophone à cassettes?

Certains micros incorporés produisent des enregistrements de qualité tout à fait suffisante à certaines fins et ce, avec un minimum de préparation. Par contre, il arrive souvent que des sons étrangers qui apparaissent sur les enregistrements soient produits par des vibrations provenant du moteur du magétophone. En outre, il est plus facile de diriger horizontalement et verticalement les micros indépendants que les micros incorporés et il en existe plusieurs types pour des objectifs différents.

Si vous décidez d'utiliser un microphone indépendant, il est préférable de le laisser au même endroit et de l'installer sur le support prévu à cette fin. Quand on enregistre des entrevues de counselling, il n'est pas très indiqué de tenir le micro dans la main et de se le passer d'un interlocuteur à l'autre: cela est inutile et distrayant.

Les microphones qui accompagnent la plupart des magnétophones, qu'ils soient incorporés ou indépendants, sont unidirectionnels et ont un schéma d'enregistrement en forme de pointe.

Voici quelques recommandations pour l'enregistrement d'une conversation à deux avec un microphone unidirectionnel:

(a) Si vous vous servez d'un micro indépendant, placez le magnétophone à

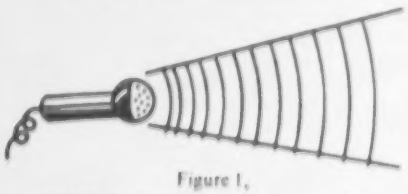


Figure 1.
Schéma d'enregistrement d'un microphone unidirectionnel.

une certaine distance du microphone, de préférence pas sur la même table, de façon à éviter l'enregistrement des vibrations du moteur. Pour plus de précautions, il serait bon d'insérer du matériel d'absorption de vibrations, comme du caoutchouc ou du Styrofoam, à la base du support du micro.

(b) Placez le microphone (incorporé ou indépendant) à un angle de 90° par rapport au parcours des voix projetées. On ne peut déterminer la distance optimale entre le microphone et les interlocuteurs que par l'expérience et la pratique. Les conditions acoustiques de la pièce, l'équipement utilisé et la qualité particulière des voix déterminent ensemble la qualité de l'enregistrement.

(c) Le conseiller et le client peuvent s'asseoir de part et d'autre d'une table ou du même côté, selon la disposition qu'on préfère aux fins de l'entrevue.

(d) En règle générale, essayez de garder le microphone sur le même plan horizontal que celui des bouches des interlocuteurs. S'il n'est pas possible de placer le microphone à la hauteur de l'interlocuteur, comme c'est généralement le cas en situation d'entrevue, il faut le diriger vers la source du son selon l'angle approprié. Les microphones indépendants ont habituellement un support réglable qui facilite cette opération. On néglige souvent cette mesure lorsqu'on utilise un micro incorporé, parce qu'il faut alors placer le magnétophone lui-même selon l'angle approprié en direction de la source du son.

(e) Pour obtenir un enregistrement de qualité d'une entrevue à deux, il convient d'utiliser deux microphones unidirectionnels. On utilise un simple montage en étoile pour brancher les deux microphones sur le magnétophone.

(f) Rien ne peut remplacer un essai. Simulez les conditions de l'entrevue prévue de votre mieux.

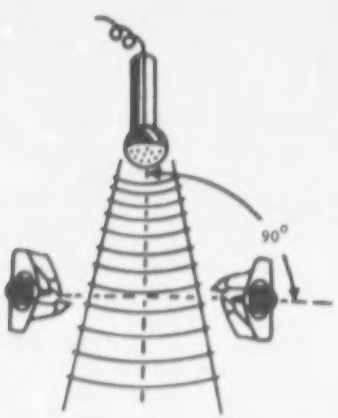


Figure 2.
Disposition des interlocuteurs avec un microphone unidirectionnel.

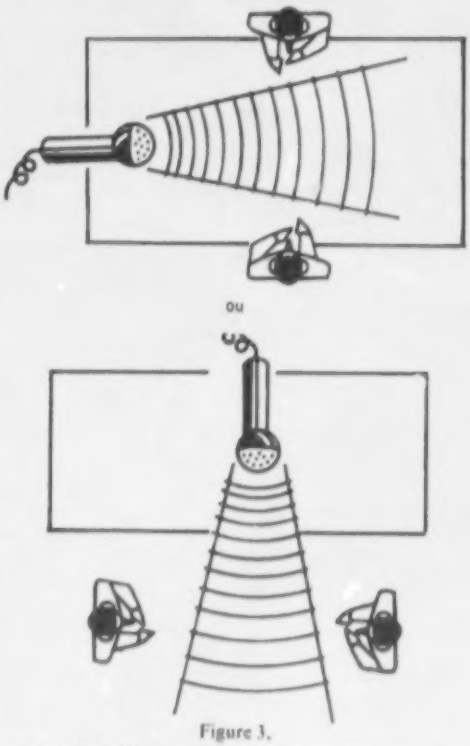


Figure 3.
Autres dispositions possibles des interlocuteurs avec un microphone unidirectionnel.

L'enregistrement d'un groupe

La méthode d'enregistrement d'un groupe dépend en partie de la dimension du groupe. S'il s'agit d'un petit groupe de quatre personnes, essayez de placer deux personnes là où il y en a une à la Figure 3. Encore mieux: utilisez un montage en étoile et deux microphones, comme à la Figure 5, chaque micro dirigé vers deux personnes assises assez près l'une de l'autre.

Dans le cas de groupes plus nombreux, il serait bon de remplacer le micro unidirectionnel par un micro omnidirectionnel, dont le schéma d'enregistrement est de 360°. Il faut prendre soin de placer les membres du groupe à distance égale du micro. Il faut aussi tenir compte du niveau du micro: le mieux est de le suspendre au plafond pour qu'il arrive à hauteur de la tête.

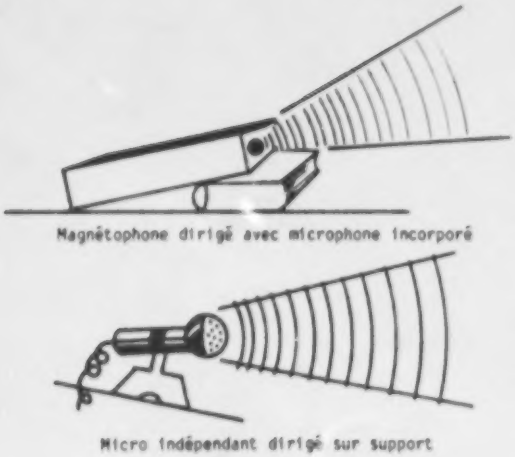


Figure 4.
Microphone dirigé.

Figure 5.
Disposition des micros pour un enregistrement de qualité.

Figure 6.
Schéma d'enregistrement d'un microphone omnidirectionnel.

La cassette

Il est important d'obtenir l'attention complète des participants lors d'une entrevue. Toute interruption inutile devrait donc être évitée. A cet effet, il est recommandé d'utiliser des cassettes d'une durée de 45 ou 60 minutes par côté, pour enregistrer les entrevues devant s'étendre sur une période de 30 minutes ou plus. Malgré les problèmes techniques occasionnellement rencontrés dans utilisation de telles cassettes, il est préférable de prendre un léger risque pour avoir l'avantage de pouvoir enregistrer une entrevue complète sans avoir à retourner la cassette. Des cassettes de qualité standard conçues pour l'enregistrement des voix sont recommandées. Des cassettes plus économiques et de qualité inférieure peuvent entraîner des problèmes mécaniques. Il n'est pas nécessaire d'utiliser des cassettes conçues pour l'enregistrement musical.

Remarques sur l'éthique professionnelle

Les gens qui ont besoin d'aide sont de quelque façon et à des degrés variables faibles et vulnérables. Il faut qu'ils puissent faire confiance aux professionnels auxquels ils viennent demander de l'aide. En satisfaisant son propre besoin d'un enregistrement d'une séance de counselling, le conseiller doit être absolument certain qu'il respecte la vulnérabilité de son client et qu'il mérite sa confiance. Prendre pour acquis le droit d'enregistrer une entrevue sans donner les explications nécessaires et obtenir la permission du client, faire pression sur le client pour obtenir la permission d'enregistrer, se préoccuper des procédures de l'enregistrement au détriment de l'aide à donner au client, être négligent dans l'utilisation et l'effacement des entrevues enregistrées; sont quelques-unes des façons dont les conseillers peuvent trahir la confiance de leurs clients.

Il est important, pour des raisons éthiques, de ne pas négliger la phase ultime de l'effacement pour la plupart des enregistrements d'entrevues. On trouvera les instructions nécessaires dans le livret du magnétophone.

Marquez consciencieusement vos bandes, sur la cassette et sur son contenant. Nous recommandons d'inscrire la date de l'enregistrement, le nom du client et du conseiller, le numéro de l'entrevue dans une série d'entrevues, et peut-être la catégorie: counselling d'orientation professionnelle, interprétation de tests ou planification scolaire.

Ce marquage facilitera la consultation de vos bandes et le respect de vos devoirs professionnels. Il est plus difficile pour un conseiller très occupé de devenir négligent et de laisser traîner des cassettes dans des endroits accessibles au public si elles sont clairement marquées des noms des clients. Cela vaut la peine de marquer vos cassettes

même si vous avez l'intention d'effacer chaque enregistrement dès qu'il aura rempli sa fonction et il est doublement important de marquer ceux que vous voulez garder indéfiniment. Dans ce dernier cas, il peut être utile de conserver avec l'enregistrement une autorisation écrite du client dont vous aurez besoin pour une utilisation à long terme de l'enregistrement.

Bénéfices pour les conseillers

Tout en tenant compte de ces avertissements, le conseiller doit cependant avoir une orientation positive s'il veut être efficace: il doit donc considérer l'enregistrement des entrevues non comme une série de pièges à éviter mais comme un moyen de devenir plus efficace dans sa profession. Les enregistrements peuvent permettre à un conseiller de donner une preuve concrète de sa compétence en counselling et peuvent lui servir de rétro-information pour accroître ses compétences.

Les groupes de conseillers ayant la maturité nécessaire pour se comporter les uns envers les autres d'une façon qui ne soit pas menaçante peuvent écouter les enregistrements des entrevues de leurs confrères. Une discussion constructive peut alors faire ressortir de nouvelles façons d'aider un client et aider chaque conseiller à améliorer ses aptitudes.

Vous pouvez aussi écouter seul un ou plusieurs de vos enregistrements environ une fois par mois. Cet exercice peut vous aider à repérer les défauts qui peuvent s'être glissés dans votre pratique du counselling. Il peut aussi vous donner l'occasion de réfléchir aux aspects positifs et négatifs de l'approche que vous avez choisie, enfin, il vous donnera l'occasion de planifier l'essai de nouvelles techniques. En écoutant le travail compétent, sinon parfait, que vous avez accompli, il vous aidera à être plus sûr de vous-mêmes.

Pour terminer, ajoutons trois suggestions qui peuvent aider les conseillers qui deviennent nerveux au cours de l'enregistement d'une entrevue ou à la simple pensée d'enregistrer. Premièrement, votre préoccupation de la réaction du client à l'idée d'être enregistré est probablement sans fondement ou exagérée. A l'occasion vous rencontrerez un client qui, malgré vos explications raisonnables et votre promesse formelle du secret, réagira à une proposition d'enregistrement comme à une piqûre d'abeille. Dans ce cas n'insistez pas. Ce n'est pas là une réaction commune. La plupart des clients accepteront vos explications et vos promesses formelles; ils pouront même se montrer enthousiastes à l'idée d'écouter l'enregistrement et se laisseront absorber par leurs problèmes tout en acceptant le magnétophone comme faisant partie du décor. Après tout, une fois la confidentialité de l'entrevue garantie, c'est le conseiller que l'enregistrement met en cause, non le client.

Deuxièmement, affrontez votre nervosité rationnellement. Vous êtes un professionnel bien formé. Avoir affaire à de nouveaux clients qui peuvent à l'improviste exprimer un problème difficile parmi des milliers d'autres possibles est une tâche plutôt effrayante, et c'est ce que redoutent la plupart des conseillers que l'idée d'enregistrer rend nerveux. "Comment vais-je m'en tirer? Est-ce que la bande démontrera mes insuffisances? Si vous êtes vraiment insuffisant, vos collègues ou vos supérieurs qui écouteront une de vos entrevues reconnaîtront vos faiblesses et sauront quelle assistance peut s'ajouter à vos propres efforts d'amélioration. Si en général vous faites du travail satisfaisant en counselling, vous avez déjà affronté et résolu des problèmes difficiles et impressionnants; votre nervosité devant une situation peut-être nouvelle, où vous vous savez évalué s'effacera dix minutes après le début de l'entrevue lorsque vous serez bien concentré sur les problèmes de votre client.

Troisièmement, appliquez une technique de mise en forme. Faites des enregistrements en situation facile avant de vous attaquer à une séance d'importance critique. Vos répétitions d'enregistrement non seulement vous enseigneront les procédures à suivre et vous aideront à travailler avec les appareils et à résoudre d'autres problèmes inattendus, mais encore elles dissiperont votre nervosité et vous rendront plus sûr de vous-même.

Maintenant que nous avons esquissé ces suggestions concernant l'enregistrement d'entrevues bien audibles, traité des aspects éthiques de l'enregistrement des entrevues, énuméré quelques avantages pour le conseiller à enregistrer certaines entrevues et analysé la nervosité avec laquelle la plupart des conseillers envisagent cette tâche, nous vous souhaitons la satisfaction de pouvoir écouter un bon enregistrement d'entrevue où vous avez vraiment aidé votre client.

UTILISATION DES APTITUDES AUTO-ÉVALUÉES EN COUNSELLING D'EMPLOI

J.A. GORDON BOOTH
(CEIC) Ottawa, Ontario
MONIQUE S. LAURIN-DUMAS
Faculté de l'administration des affaires, Université d'Ottawa

Résumé

Une étude visant à déterminer si les adultes cherchant un emploi sous-estiment leurs aptitudes a révélé que les aptitudes auto-évaluées et mesurées bien que corrélées, présentent des différences appréciables. L'étude concluait que les écarts entre les aptitudes mesurées et les aptitudes auto-évaluées, ces dernières étant une manifestation de l'image de soi, pouvaient être efficacement discutés. Il en résulterait une plus grande cohérence entre la structure du moi et l'expérience de l'individu. Le concept de personnalité totale, défini par Rogers, a été utilisé pour illustrer l'utilité potentielle de l'auto-évaluation au counselling d'emploi visant à aider les clients à réduire le stress qui accompagne souvent la recherche d'un emploi.

Depuis l'époque de Parsons (1909), l'orientation professionnelle s'intéresse, dans une certaine mesure, à la compréhension et à l'acceptation de soi. Ce fait, et l'énoncé de Super (1951), selon lequel l'orientation professionelle est

> [le processus qui permet d'aider une personne à concevoir et à accepter une image complète et fidèle d'elle-même et de son rôle dans le monde du travail, d'éprouver cette image dans la pratique et de la transformer en réalité, de telle façon qu'elle satisfasse l'intéressé et profite à la société.] (p. 92)

ont amené Herr et Cramer (1972) à suggérer que l'orientation professionelle est non seulement axée sur l'image de soi mais fait également intervenir un processus et un contenu. Tout en suggérant que l'expression orientation professionnelle est une [fusion de préoccupations scolaires et professionnelles cherchant à aider les étudiants à se situer par rapport à leur avenir professionnel . . .] (p. 3), l'utilisation de l'expression counselling d'emploi convient davantage au contexte des Centres d'emploi du Canada (CEC), puisqu'elle fait référence à un échange dynamique entre personnes, à un réseau de communication en évolution constante dont l'objectif est l'adaptation satisfaisante de l'intéressé au monde du travail (Commission de l'emploi et de l'immigration, 1977). Pour utiliser efficacement les instruments de counselling d'emploi, tels que les tests d'aptitudes, le conseiller doit non seulement savoir comment utiliser ces outils et comment interpréter les résultats obtenus, mais il doit également savoir quelle incidence les résultats peuvent avoir sur le client.

Dans cette optique, des manuels d'auto-formation enseignant les procédures nécessaires pour interpréter correctement les tests d'aptitudes de la Commission ont été développés (CEIC, 1977a, 1977b). Le programme de formation introduit trois stratégies auxquelles les conseillers peuvent avoir recours lors de l'interprétation des résultats de la Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA). (Les clients et les conseillers anglophones utilisent la "General Aptitude Test Battery" [GATB]). Les deux premières stratégies, statistiques descriptives — niveaux, moyennes, percentiles — et courbe normale, reposent principalement sur les statistiques ou sur la psychométrie. Au contraire, la troisième stratégie fait appel à une comparaison des aptitudes auto-évaluées et des aptitudes mesurées. En fait, Goldman (1961) signale que les nombreuses tentatives entreprises pour préciser dans quelle mesure le counselling entraîne une plus gande concordance entre l'estimation faite par l'intéressé et les scores obtenus à un test se sont généralement avérées peu concluantes (p. 347).

L'examen d'un bon nombre de ces études permet de constater que les sujets en cause étaient des étudiants en première année de collège (Berdie, 1964; Torrance, 1954), des étudiants éventuels (Robertson, 1958, 1959), des élèves de niveau secondaire (Froehlich, 1957; Froehlich & Moser, 1954; Kelso, Holland & Gottfredson, 1977; Lallas, 1956), ou des étudiants en première année de psychologie à l'université (DeNisi & Shaw, 1977). Froehlich (1954) pour sa part a utilisé comme sujets des adultes inscrits à des cours du soir. Seulement trois de ces études (DeNisi & Shaw, 1977; Froehlich & Moser, 1954; Kelso et al., 1977) s'intéressaient aux aptitudes. Aucune ne faisait intervenir les aptitudes des adultes qui faisaient partie du monde du travail.

Tableau 1
Fréquence d'utilisation de chaque stratégie, par province

Province	Statistiques descriptives		Courbe normale		Auto-évaluation		Total
	f	%	f	%	f	%	f
Terre-Neuve	23	67.6	8	23.5	3	8.8	34
Nouvelle-Écosse	3	50.0	2	33.3	1	16.6	6
Nouveau-Brunswick	13	35.0	21	56.8	3	8.1	37
Ile-du-Prince-Éd.	2	50.0	2	50.0	-	-	4
Québec	17	18.1	38	40.4	39	41.5	94
Ontario	141	43.9	126	39.3	54	16.8	321
Manitoba	20	62.5	5	15.6	7	21.9	32
Saskatchewan	20	48.8	10	24.4	11	26.8	41
Alberta	27	36.0	27	36.0	21	28.0	75
Colombie-Britannique	20	42.6	14	29.8	13	27.7	47
Total	286	41.4	253	36.6	152	22.0	691

La présente étude a pour objet d'examiner dans quelle mesure les aptitudes évaluées par les clients des centres d'emploi sont représentatives de leurs aptitudes mesurées et, deuxièmement, de démontrer l'utilité des auto-évaluations lors du counselling d'emploi.

Méthode

Sujets

En janvier 1980, tous les dossiers soumis dans le cadre du programme d'accréditation en testing de la Commission de l'emploi et de l'immigration furent examinés afin de déterminer quelle stratégie les conseillers ont choisie pour interpréter les résultats des tests de la BGTA à leurs clients. Parmi les 691 dossiers examinés, 391 concernaient des femmes et 300 des hommes. L'âge moyen des sujets était 27.3 ans (mode = 22 ans); leurs études allaient de la 8e année au baccalauréat. Tous étaient des clients de Centres d'emploi du Canada. Dans la présente étude, on assure l'anonymat du conseiller et du client.

Instrument

Sur la feuille d'auto-évaluation de la BGTA/GATB, les clients devaient estimer chacune des neufs aptitudes de la BGTA/GATB selon leur propre perception de leur compétence.

Cette estimation pouvait être faite au moyen des percentiles, de scores standard ou de niveaux, et devait indiquer l'étendue de la compétence perçue. Les données de l'estimation pouvaient être présentées avant le test d'aptitudes, lors de l'interprétation ou au moment de communiquer les résultats du sous-test. De toute manière, le client devait avoir évalué ses propres aptitudes et posséder un dossier complet de la BGTA/GATB.

Procédure

Les renseignements glannés dans les 691 dossiers furent compilés par province, selon la fréquence d'utilisation de chacune des trois stratégies. Une fois établis, tous les dossiers ayant recours à l'utilisation de l'auto-évaluation furent triés pour être soumis à une analyse plus approfondie.

L'analyse consistait d'abord à déterminer le score équivalent au milieu de l'échelle de l'auto-évaluation, ceci pour chacune des neuf aptitudes. Elle visait ensuite à assortir le score d'auto-évaluation avec les aptitudes mesurées. Parmi les 152 dossiers possibles, 39 étaient incomplets et furent rejetés. Une matrice de corrélations (r de Pearson) fut établie entre les neuf aptitudes évaluées et les neuf aptitudes mesurées. Cette étape fut suivie par la différenciation des moyennes des tests-t, ceci pour chaque aptitude.

Résultats

Un examen du tableau 1 permet de constater que la stratégie d'auto-évaluation est généralement la moins populaire des trois stratégies dont disposent les conseillers. Le Québec constitue une exception notable; dans cette région, la stratégie faisant intervenir les statistiques descriptives et les normes de groupe est la moins fréquemment utilisée. Dans l'ensemble, c'est la stratégie des statistiques descriptives qui est le plus souvent choisie, suivie des stratégies de la courbe normale et de l'auto-évaluation.

Les corrélations entre les aptitudes auto-évaluées et les aptitudes mesurées sont indiquées au tableau 2. A noter que sept des neuf

Tableau 2
Tests-t et corrélations entre les aptitudes évaluées et mesurées de la BGTA/GATB

Aptitude	$\bar{x}e$	$\bar{x}m$	df	Ensemble σ	t	p	r	p
Intelligence (G)	106.7	118.7	112	13.25	9.659	.01	.4056	.01
Aptitude verbale (V)	105.5	116.3	112	13.40	8.552	.01	.5363	.01
Aptitude numérique (N)	101.8	113.6	112	14.61	8.570	.01	.4955	.01
Perception spatiale (S)	100.4	115.4	112	15.19	10.520	.01	.4460	.01
Perception des formes (P)	105.9	121.8	112	17.58	9.589	.01	.2333	.05
Perception d'écritures (Q)	107.9	127.2	112	20.38	10.070	.01	.3203	.01
Coordination motrice (K)	100.3	112.9	112	19.61	6.820	.01	.1891	NS
Dextérité digitale (F)	98.6	106.6	112	20.31	4.225	.01	.4139	.01
Dextérité manuelle (M)	103.1	113.9	112	19.12	6.013	.01	.4938	.01

corrélations sont significatives ($p < .01$) et qu'une est significative ($p < .05$). Pour ce qui est de la coordination motrice (k), la corrélation entre les aptitudes auto-évaluées et les aptitudes mesurées, n'est pas significative.

Les résultats des tests-*t* exécutés pour les moyennes auto-évaluées et mesurées sont également présentés au tableau 2. On peut constater que les différences dans les moyennes sont significatives pour les neuf aptitudes ($p < .01$) et, en outre, que les aptitudes auto-évaluées sont constamment sous-estimées.

Discussion

Les résultats du Québec, indiqués au tableau 1, sont particulièrement intéressants parce qu'ils révèlent un rejet général de la stratégie qui fait intervenir les normes, les percentiles et les moyennes. Dans cette région, les conseillers et les clients utilisent la version française, la ***Batterie générale de tests d'aptitudes*** (BGTA), mais ce fait n'explique pas l'ampleur du rejet noté. Il serait plausible de conclure que, même si l'on a cherché à s'assurer que la BGTA et le GATB évaluaient les aptitudes avec la même exactitude, les conseillers du Québec doutent généralement de la validité de cet instrument. Si tel est le cas, il est heureux qu'on ait déjà pris des mesures pour améliorer la BGTA.

Les résultats indiquant que les adultes considérés comme membres du marché du travail sous-estiment constamment leurs aptitudes semblent indiquer qu'ils ne se différencient pas des autres sujets, qu'il s'agisse d'élèves au niveau secondaire, collégial ou universitaire. En outre, l'importance des corrélations relevées entre les aptitudes évaluées et les aptitudes mesurées, dans tous les cas, à l'exception de la coordination motrice (K), permet de supposer que l'estime de soi joue un rôle important dans la sous-estimation de ses propres capacités. En fait, Regan, Gosselink, Hubsch et Ulsh (1975) pensent [qu'en se dévalorisant, les sujets se munissent d'un moyen de défense contre une perte possible d'estime de soi] (p. 295). Ils signalent également que le besoin d'une haute estime de soi est une notion très populaire en psychologie, citant Rogers pour étayer cette théorie.

Dans l'approche Rogérienne (1951), la personnalité totale d'un individu se compose de la structure du moi et de l'expérience. L'auteur poursuit en définissant la structure du moi comme étant l'ensemble des idées qu'une personne a à son propre sujet. Cette image de soi comprend "la perception structurée des caractéristiques et des relations de la personne ainsi que les valeurs qui y sont associées" (p. 525). L'expérience est décrite comme étant "le champ immédiat des expériences

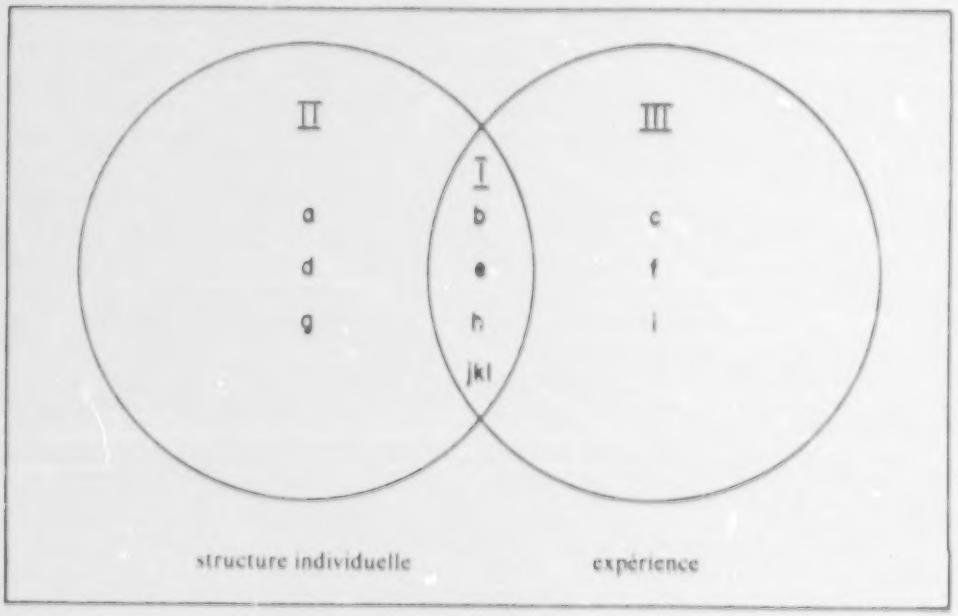


Figure 1
Représentation de la personalité totale en état de stress.

sensorielles et viscérales . . . Elle représente tout ce que la personne expérimente, à travers toutes ses modalités sensorielles. Elle constitue un domaine changeant et fluide" (p. 525). La personnalité totale, en état de tension ou de stress psychologique, peut être représentée sous forme de graphique comme dans la figure 1.

Ici, la zone I représente la partie de l'image de soi qui est en accord avec tous les éléments fournis par l'expérience sensorielle et viscérale. La zone II représente l'expérience dont la symbolisation a été déformée; et elle est perçue comme faisant partie de la propre expérience du sujet, alors qu'en réalité elle provient des parents ou d'autres personnes. La zone III est le domaine dans lequel on retrouve toutes les expériences qui ne sont pas conformes à l'image de soi.

Les lettres de la figure 1, comme celles de la figure 2, qui sera étudiée plus tard, constituent des éléments d'expérience. Si nous considérons l'élément (a) [Je suis tout à fait incapable de m'occuper de choses mécaniques . . .] (Rogers, 1951, p. 526) dans une perspective de counselling, la véritable expérience pourrait probablement se traduire comme ceci: [Mes parents me considèrent comme incompétent dans le domaine de la mécanique.] Cette impression a été déformée et incorporée à l'image de soi devenue [Je suis incompétent dans le domaine de la mécanique.] En supposant que l'élément (b) soit: [Je suis nul dans les inventions mécaniques] (Rogers, 1951, p. 526), on peut constater qu'il s'agit là d'une expérience directe. Cette expérience et d'autres du même genre font partie de la structure individuelle et apparaissent dans la zone I parce qu'elles sont en accord avec cette structure. Si l'élément (c) était [J'ai réussi à exécuter une opération mécanique difficile] (Rogers, 1951, p. 527), l'expérience serait niée parce qu'elle n'est pas conforme à l'image de soi. Des énoncés tels que "J'ai été chanceux" semblent justifier le succès obtenu et empêcher l'apparition de stress supplémentaire. Les autres lettres correspondent à d'autres éléments (1951) utilisés par Rogers pour décrire des aspects de la personnalité totale.

Il est clair que la façon dont les clients perçoivent leurs aptitudes (auto-évaluation) est la manifestation d'un élément de leur image de soi. En outre, le fait que les clients du centre d'emploi ont tendance à sous-estimer leurs aptitudes est significatif. Il est conforme au modèle qui montre ce qui peut arriver aux personnes en état de stress, comme cela peut être le cas de ceux qui cherchent un emploi. Les sous-estimations constituent la manifestation d'une déformation de leurs véritables expériences avec leurs pairs, leurs parents ou d'autres personnes, tandis que le succès obtenu dans un emploi antérieur est dénié. Dans ce contexte, le counselling d'emploi ne doit pas être axé sur le succès, mais sur la remise en question de l'image de soi déformée. On peut y parvenir en comparant les aptitudes auto-évaluées par le client et les aptitudes mesurées. Il en résultera une personnalité modifiée (figure 2) où les éléments (a), (b), et (c) pourront être comme suit:

(a) [Je me rends compte que mes parents croyaient que j'étais incompétent en mécanique et que c'était négatif pour eux.
(b) Ma propre expérience confirme cette évaluation de nombreuses façons.
(c) Mais je possède quelques compétences dans ce domaine.] (Rogers, 1951, p. 530)

Il s'ensuit que l'objectif de toute intervention est de rendre la structure individuelle plus conforme à l'expérience. Ce processus permet d'accroître le nombre d'éléments de la zone I. Le schéma de la figure 2 représente une manifestation minime de stress après une intervention réussie. Il indique également les changements survenus dans les dimensions et le contenu de la zone I. Bien que ce modèle ait toujours été considéré comme uniquement utilisable en counselling et en psychothérapie pour régler des problèmes personnels, il a néanmoins une utilité évidente en counselling d'emploi.

Le changement des éléments de la personnalité totale d'une zone à une autre, par lequel une plus grande cohérence entre la structure individuelle et l'expérience dans le monde du travail se produit, indique le succès de l'intervention du counselling d'emploi. Il s'ensuit que l'interprétation des tests au moyen de l'auto-évaluation peut être une technique de counselling efficace à utiliser dans les centres d'emploi.

Références

Berdie, R.F. Changes in self-rating: as a method of evaluating counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1954, *1*, 49-54.

DeNisi, A.S., & Shaw, J.B. Investigation of the uses of self-reports of abilities. *Journal of Applied Psychology*, 1977, *62*, 641-644.

Employment and Immigration Commission. *Using tests in employment counselling. Part I — Theory.* Ottawa: Author, 1977. (a)

Employment and Immigration Commission. *Using tests in employment counselling. Part II — Interpretation.* Ottawa: Author, 1977. (b)

Froehlich, C.P. Does test taking change self ratings? *California Journal of Education Research*, 1954, *5*, 166-169; 175.

Froehlich, C.P. A criterion for counselling. *Psychological Monographs*, 1957, *71* (15, Whole No. 444).

Froehlich, C.P., & Moser, W.E. Do counsellors remember test scores? *Journal of Counseling Psychology*, 1954, *1*, 149-152.

Goldman, L. *Using tests in counseling.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1961.

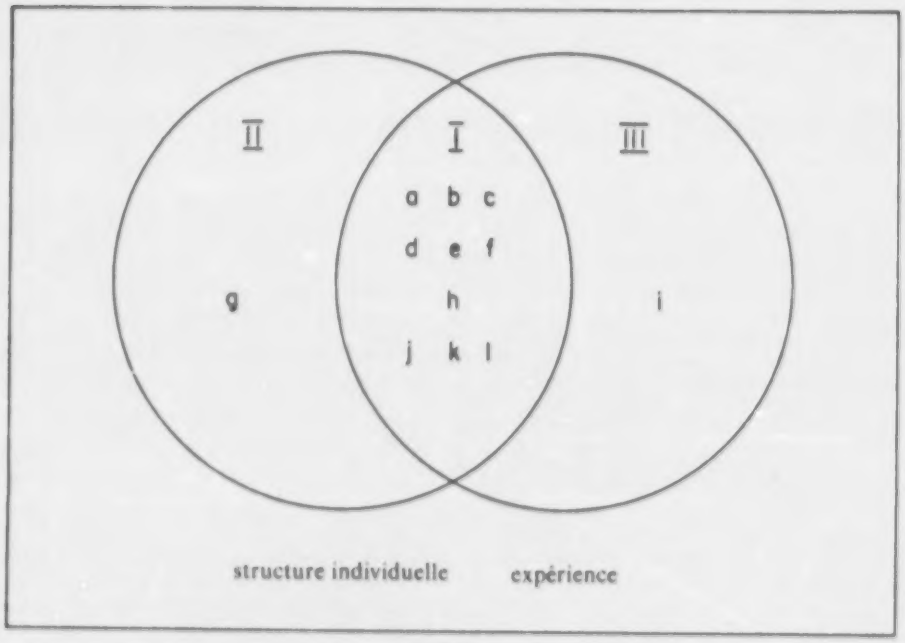


Figure 2.
Représentation de la personalité totale dans un état de stress réduit après une intervention.

Herr, E.L., & Cramer, S.H. *Vocational guidance and career development in the schools: Toward a systems approach*. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

Kelso, G.I., Holland, J.L., & Gottfredson, G.D. The relation of self-reported competencies to aptitude test scores. *Journal of Vocational Behavior*, 1977, *10*, 99-103.

Lallas, J.E. A comparison of three methods of interpretation of the results of achievement tests to pupils. *Dissertation Abstracts*, 1956, *16*, 1842.

Parsons, F. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.

Regan, J.W., Gosselink, H., Hubsch, J., & Ulah, E. Do people have inflated views of their own ability? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, *31*, 295-301.

Robertson, M.H. A comparison of counselor and student reports of counseling interviews. *Journal of Counseling Psychology*, 1958, *5*, 276-280.

Robertson, M.H. Results of a pre-college testing and counseling program. *Personnel and Guidance Journal*, 1959, *37*, 451-454.

Rogers, C.R. *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

Super, D.E. Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 1951, *30*, 88-92.

Torrance, E.P. Some practical uses of a knowledge of self-concepts in counseling and guidance. *Educational and Psychological Measurement*, 1954, *14*, 120-127.

MODÈLE, CRITÈRES ET ÉCHANTILLON D'ITEMS EN VUE D'UNE MESURE DE L'ADAPTABILITÉ PROFESSIONNELLE CHEZ LES JEUNES COLS-BLEUS

EDWARD G. KNASEL
National Institute for Careers Education and Counselling, Hertford, Angleterre

Résumé

Le présent travail décrit des critères illustrés par des exemples de questions sur lesquels se fonderait un instrument visant à évaluer l'adaptabilité professionnelle (maturité vocationnelle) chez les jeunes cols-bleus. Les critères, ainsi que les spécimens de question ont été établis à partir d'une revue de la littérature sur le sujet et de la réalisation d'une série d'entrevues semi-structurées. Ils ont été conçus de manière à permettre à une équipe canadienne de mettre au point et de valider un instrument proprement canadien, pouvant servir dans le cadre de la pratique du counselling, ou à des fins de recherche. L'auteur formule enfin des propositions quant aux secteurs de recherche et de travail qu'il conviendrait d'explorer dans l'avenir.

Le présent document est le fruit d'un projet subventionné par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada; dont le but était l'élaboration de critères et d'exemples de questions qui serviraient de base à une mesure de l'adaptabilité professionnelle (maturité vocationnelle), et qui serait particulièrement adaptée aux jeunes cols-bleus (Super et Knasel, 1979). Les spécialistes du placement et de l'orientation professionnelle ont constaté que beaucoup de jeunes travailleurs appartenant à cette catégorie n'étaient pas en mesure d'effectuer les choix professionnels qui incombent aux jeunes adultes. La notion de maturité vocationnelle, ou aptitude à prendre une décision d'ordre professionnel, est d'abord apparue dans le cadre d'études sur le développement professionnel des adolescents (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet et Warnath, 1957). L'élaboration de modèles convenant particulièrement aux travailleurs adultes est une réalisation relativement récente qui, comme le signale Super (1977), pose des problèmes spéciaux, dont plusieurs découlent de la plus grande hétérogénéité de l'expérience professionnelle des adultes. Reconnaissant l'existence de ces difficultés, Super et Kidd (1979) ont préconisé l'élaboration de modèles adaptés à des sous-groupes homogènes, se définissant par des facteurs tels que l'âge ou le niveau socio-économique. Le présent projet constitue le premier essai en vue d'élaborer un tel modèle.

L'auteur tient à remercier MM. Donald E. Super, Tony Watts, Rob Ward, Mme Jenny Kidd ainsi que d'autres membres du séminaire de recherche sur le développement professionnel du National Institute for Careers Education and Counselling (NICEC), de l'aide et des conseils qu'ils ont bien voulu lui procurer au cours de ses recherches.

Un certain nombre de problèmes d'ordre conceptuel entourant le terme de "maturité vocationnelle" se sont posés au cours de la recherche; ils nous ont incité à lui substituer le terme "adaptabilité professionnelle"; cette question fera l'objet d'une analyse distincte (Super et Knasel, document en préparation). Le présent document vise à décrire le processus d'élaboration d'un modèle, à préciser les critères de l'instrument proposé et à fournir un échantillon de questions.

Données fournies par les études existantes

Le modèle de maturité vocationnelle en cours de carrière proposé par Super (1977) et résumé dans le tableau 1, nous a servi de point de départ.

Tableau 1

Modèle théorique de maturité vocationnelle en cours de carrière, de Super

I. *Aptitude à planifier ou perspective temporelle*
- A. Le passé: Exploration
  - 1. Cristallisation
  - 2. Spécification
  - 3. Implantation
- B. Le présent et le futur immédiat: Établissement
  - 4. Stabilisation
  - 5. Consolidation
  - 6. Avancement
- C. Avenir (à moyen terme) — Maintien
  - 7. Tenir sa place
  - 8. Suivre de près les événements
  - 9. Entreprises nouvelles
- D. Avenir (à long terme) — Déclin
  - 10. Ralentissement
  - 11. Préparation à la retraite
  - 12. Retraite

II. *Exploration*
- E. Interrogations
  - 1. Soi-même
    - a. dans une perspective temporelle
    - b. dans une perspective spatiale (organisationnelle, géographique)
  - 2. Situation
    - a. dans une perspective temporelle
    - b. dans une perspective spatiale, (organisationnelle, géographique)
- F. Ressources (attitudes face à)
  - 1. Conscience
  - 2. Estimation
- G. Participation (utilisation des ressources)
  - 1. Ressources internes (parrainées)
  - 2. Ressources locales (cherchées)

III. *Information*
- H. Étapes de la vie
  - 1. Périodes
  - 2. Caractéristiques
  - 3. Tâches de développement
- I. Comportements pour assumer ces tâches — Répertoire
  - 4. Différentes façons d'assumer les tâches de développement vocationnel
  - 5. Pertinence des options à l'individu-en-situation
- J. Débouchés professionnels pour l'individu-en-situation
- K. Emplois accessibles à l'individu-en-situation
- L. Exécution: moyens d'atteindre les buts
- M. Résultats probables

IV. *Prise de décision*
- N. Principes
  - 1. Connaissance
  - 2. Estimation (utilité)
- O. Pratique
  - 3. Utilisation passée
  - 4. Utilisation actuelle

V. *Orientation vers la réalité*
- P. Connaissance de soi
  - 1. Accord entre les traits auto-évalués et mesurés
  - 2. Accord entre les traits auto-évalués et ceux évalués par les autres
- Q. Réalisme
  - 3. Accord entre la compétence évaluée par l'individu et par l'employeur
  - 4. Accord entre les perspectives évaluées par l'individu et celles évaluées par l'employeur
- R. Constance des préférences professionnelles
  - 5. Actuelles
  - 6. A longue échéance
- S. Cristallisation
  - 7. Netteté de l'image de soi quant à une profession
  - 8. Certitude des buts professionnels
- T. Expérience de travail
  - 9. Piétinement par opposition à stabilisation (en cours de carrière)
  - 10. Stabilisation ou maintien par opposition au déclin en cours de carrière

Nous avons décidé de modifier et de rendre plus détaillé ce modèle, de manière à décrire les attitudes et les compétences professionnelles du groupe cible étudié ici. Pour ce faire, nous avons puisé des renseignements dans deux sources: d'abord, l'examen des modèles pertinents, des études et des instruments d'évaluation et ensuite, la réalisation d'une série d'entrevues avec des personnes appartenant au groupe cible. L'examen des études existantes nous a conduit à une conclusion importante: l'autonomie, ou le sens de l'emprise personnelle sur les événements, doit être introduite dans le modèle dès le début du processus de développement. Law (ouvrage sous presse) fait ressortir comment beaucoup d'études récentes ont souligné avec insistance l'importance de l'autonomie ou du sens de l'emprise personnelle sur les événements chez l'individu en tant que facteur de développement professionnel (voir, par exemple, Bazalgette, 1978; Fleming et Lavercombe, 1978; Law et Watts, 1977). Pour leur part, Heach (1965, 1976) et Sheppard (1971) ont inclus dans leur modèle de maturité vocationnelle chez l'adulte des facteurs qui semblent liés à ce point de vue.

En raison de l'importance que les auteurs contemporains accordent à ce sujet, nous avons décidé d'inclure l'autonomie dans le modèle, du moins provisoirement. Cette inclusion allait dans le sens des révisions récentes du modèle de maturité vocationnelle chez l'adolescent de Super (Kidd, 1978; Kidd, sous presse; Super, 1979).

L'analyse des entrevues

Cherchant à recueillir des observations plus directes, plus vivantes et plus utiles sur les problèmes de notre groupe cible, que celles consignées dans les études disponibles, nous avons décidé de réaliser une série d'entrevues semi-structurées avec un échantillon composé d'ouvriers semi-spécialisés ou non spécialisés, travaillant ou ayant déjà travaillé. L'objectif principal de ces entrevues était de recueillir des renseignements qualitatifs plutôt que quantitatifs, qui pourrait alors être confrontés avec le modèle existant. Cette comparaison indiquerait les précisions à apporter, ou la nécessité de critères plus détaillés, et fournirait les données nécessaires à la rédaction des questions.

Cette étude, effectuée à des fins d'illustration, se divisait en quatre étapes. La première consistait en la rédaction d'un guide d'entrevues structurées réunissant des questions conçues pour évaluer les facteurs compris dans le modèle de l'adaptabilité professionnelle des adultes. En second lieu, on a utilisé ce guide au cours d'entrevues réalisées avec

des sujets dont l'expérience professionnelle était pertinente à notre recherche. Ces entrevues ont été réalisées en Angleterre et au Canada, avec 26 ouvriers britanniques et 22 canadiens (pour plus de précisions au sujet des personnes interrogées, voir le tableau 2). Toutes les entrevues ont été enregistrées, avec le consentement des intéressés. En troisième lieu, nous avons analysé les entrevues selon la méthode suivante: les extraits des entrevues qui semblaient directement liés à l'expérience professionnelle de l'individu ont été choisis et, lorsque c'était possible, triés et répartis dans des catégories dérivées du modèle. Les extraits qui ne semblaient correspondre à aucune de ces catégories ont été classés dans une catégorie ouverte. Enfin, le contenu de cette dernière catégorie a été analysé et classé selon un ensemble de catégories dérivées des données. Cette analyse visait à faciliter une plus grande précision du modèle et à fournir une base de données qualitatives pouvant être utiles lors de la définition des critères de l'instrument.

Perfectionnement du modèle

En nous basant sur les données recueillies en entrevue, nous avons modifié le modèle proposé par Super (1977) et l'avons rendu plus précis.

Nous avons retenu trois des grandes catégories du modèle original (Aptitude à planifier, Exploration, Prise de décision), ceci se justifiait nettement par l'analyse des entrevues, compte-tenu du nombre de questions renvoyant à chacune de ces catégories, de leur pertinence aux énoncés théoriques qu'elles devaient mettre en valeur (c'est-à-dire leur validité de face apparente), et de la cohésion conceptuelle des questions. La décision de retenir la "nouvelle" catégorie de l'Autonomie se fonde sur les mêmes raisons. La rédaction des questions sur l'Information et sur la Prise de décision nous semblait devoir poser plus de difficultés, mais nous avons néanmoins décidé que l'inclusion de ces catégories dans le modèle se justifiait, du moins provisoirement.

C'est la catégorie de l'Orientation vers la réalité qui comportait le plus d'obstacles. Nous avons décidé de supprimer de notre modèle, les sous-catégories du Réalisme et de la Clarté, et ceci, pour deux raisons: d'abord, il y avait peu de questions se rattachant à ces catégories; en second lieu, et surtout, on a trouvé que ces deux termes étaient très difficiles à concrétiser, et qu'en fait ils se situaient à un niveau de conceptualisation très différent de celui des autres catégories du modèle théorique. On a convenu que ces notions seraient plutôt utilisées en tant que méta-dimensions qualificatives. Une démarche d'exploration ou une initiative démontrant la capacité de planifier pourrait donc être qualifiée, selon le cas, de plus ou moins "claire" ou "réaliste".

L'analyse des segments d'entrevues classés dans la catégorie "ouverte" de l'analyse nous a porté à

TABLEAU 2

Age et situation relative à l'emploi de personnes rencontrées en entrevue

	HOMMES			FEMMES			HOMMES ET FEMMES		
	R.-U.	CANADA	TOTAL	R.-U.	CANADA	TOTAL	R.-U.	CANADA	TOTAL
GROUPES D'AGE: 17-21	4	5	5	1	1	2	5	6	11
21-25	3	3	8	5	5	10	8	8	16
25-29	2	4	7	4	1	5	6	5	11
30+	5	1	7	2	2	4	7	3	10
OCCUPANT UN EMPLOI	10	10	20	9	6	15	19	16	35
SANS EMPLOI	4	3	7	3	3	6	7	6	13
T O T A L S	14	13	27	12	9	21	26	22	48

inclure deux autres catégories d'items: les valeurs liées au travail et à la primauté du travail ainsi que les Réflexions sur l'expérience.

Il est ressorti des déclarations faites par un nombre significatif de sujets interrogés que l'importance que revêtait le travail à leurs yeux, qu'il s'agisse des récompenses qu'ils cherchaient à en retirer ou de l'importance relative qu'ils lui accordaient, avait joué un rôle déterminant dans leur carrière. C'est pourquoi nous avons décidé d'inclure les Valeurs reliées au travail et à la Primauté du travail, à titre de catégorie, dans le modèle modifié.

Dans l'échantillon canadien, bon nombre des personnes interrogées ont décrit les changements provoqués par leur expérience de travail. Les deux exemples suivants sont typiques à cet égard.

> "J'en ai beaucoup appris au cours de ces deux années-là. Je crois que j'ai beaucoup évolué. Je veux dire, je suis bien content d'avoir cette connaissance de la politique. Je suis fier de savoir que MP veux dire Membre du Parlement. J'en ai appris beaucoup sur l'hypocrisie des gens".
>
> "Je crois que tous les emplois que j'ai eus m'ont apporté quelque chose, une expérience différente. Bien sûr, il y a des hauts et des bas, mais je suis bien heureux d'avoir pu avoir ces différents emplois".

Ces affirmations semblent indiquer que les interrogés sont conscients que leur carrière constitue un processus de croissance. Elles révèlent une certaine conscience d'une évolution ou d'un cheminement, même s'il ne s'agit pas toujours d'une progression. Elles contrastent de façon marquée avec des affirmations d'abord rangées dans la sous-catégorie de l'Orientation vers la réalité "Piétinement par opposition à Stabilité" — et caractérisées par le sentiment d'être sans but, sans orientation. En voici un exemple:

> "Je n'ai jamais tenu à un emploi au point de vouloir à tout prix le garder. Pour moi, mon emploi au bureau de poste, ce n'est même pas une carrière. On pourrait peut-être en faire une carrière, mais, moi, je panique rien qu'à l'idée de m'encroûter dans une routine."
>
> "Je suppose que je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi j'occupais ces emplois, je ne réalisais pas à quel point je me laissais porter par les événements, au lieu d'avancer. (...) je faisais une demande d'emploi et, si on m'offrait le poste, je le prenais."

Ces deux types de déclarations nous incitent à inclure une nouvelle catégorie de questions portant sur l'auto-évaluation de l'expérience passée d'une personne. Ce facteur peut être désigné par le terme "Réflexions sur l'expérience" et défini comme la conscience ou la non-conscience, chez l'individu d'une évolution, d'une progression ou d'une orientation de sa vie professionnelle; il se distingue de l'aptitude à planifier, qui, elle, est liée à la conscience d'un cheminement *futur*.

Si l'on admet la validité conceptuelle de cette catégorie, il semble très compréhensible qu'elle soit apparue au cours d'une étude du développement des adultes, plutôt que des adolescents. Pour qu'une personne puisse apprendre quelque chose de ses expériences ou les structurer, il faut tout d'abord qu'elle ait des expériences à examiner. Or, les adolescents n'ont de telles expériences qu'en nombre restreint et dans un sens particulier. Il est donc très probable que leur conscience du changement ne sera liée qu'à leur expérience scolaire. Par contre, les personnes agées de 18 à 30 ans ont une histoire professionnelle, où ils peuvent ou non percevoir un cheminement, une évolution.

Une dernière prémisse avant la rédaction des questions était la perception qu'avaient les individus de leur expérience d'études. Aucune des personnes interrogées n'a exprimé de sentiment positif au sujet des études, mais beaucoup ont observé qu'une formation déficiente constituait un obstacle. En voici deux exemples:

> "J'ai quitté l'école sans la moindre compétence. Les perspectives n'étaient donc, il n'y avait pas beaucoup de portes qui s'ouvraient à moi."
>
> "Je crois que j'ai eu tort de laisser l'école. J'ai une 11e année (...), mais c'était vraiment la décision la plus stupide de toute ma vie".

Ces personnes interrogées considéraient leur manque de formation comme un handicap important à leur avenir professionel. Tout instrument d'évaluation, conçu pour cette catégorie socio-économique devrait donc comprendre des questions sur cet aspect. La façon de procéder qui nous a paru la plus indiquée était de rédiger des questions reliées à la formation scolaire et de les disperser dans un certain nombre de catégories différentes du modèle. Il serait ainsi possible de rédiger des questions sondant l'incidence que le manque d'études a sur la planification ou l'exploration professionnelle d'un individu.

En faisant la synthèse de ces conclusions, nous avons établi un modèle d'adaptabilité professionnelle chez les jeunes cols-bleu adultes, comportant sept (7) dimensions:

- Valeurs liées au travail et primauté du travail
- Automomie ou sentiment de l'emprise personnelle sur les événements
- Aptitude à planifier ou perspective future
- Exploration et établissement
- Information
- Prise de décision
- Réflexions sur l'expérience

Il est révélateur de comparer les catégories de ce nouveau modèle avec celles de l'original de 1977. Des sept critères du modèle proposé, quatre proviennent du système original et trois sont nouveaux. L'inclusion de deux de ces nouveaux facteurs semble découler du fait que ce modèle

TABLEAU 3

Modèle théorique de maturité vocationnelle en cours de carrière (Super, 1977)	Modèle proposé en vue de l'élaboration d'un instrument de mesure de l'adaptabilité professionnelle chez les jeunes cols-bleus
	VALEURS LIÉES AU TRAVAIL ET PRIMAUTÉ DU TRAVAIL
	AUTONOMIE OU SENS DE L'EMPRISE PERSONNELLE SUR LES ÉVÉNEMENTS
APTITUDE A PLANIFIER OU PERSPECTIVE TEMPORELLE	APTITUDE A PLANIFIER OU PERSPECTIVE FUTURE
EXPLORATION	EXPLORATION ET ÉTABLISSEMENT
INFORMATION	INFORMATION
PRISE DE DÉCISION	PRISE DE DÉCISION
	RÉFLEXIONS SUR L'EXPÉRIENCE
ORIENTATION VERS LA RÉALITÉ	

s'adresse aux *adultes*, qu'il a donc été modifié à la lumière de données nouvelles sur ces derniers. Ces deux facteurs, les Réflexions sur l'expérience, les Valeurs liées au travail et la primauté du travail, semblent acquérir de plus en plus de réalité, et par conséquent d'importance, lorsque l'individu entre dans le monde du travail. Il est également proposé d'inclure dans tout instrument d'évaluation des questions illustrant l'importance que les personnes interrogées accordent aux études et de les disséminer dans le modèle structuré selon sept critères. Cette méthode ferait ressortir davantage l'optique particulière de l'instrument d'évaluation proposé. Le tableau 3 met en parallèle les deux modèles.

Critères et exemples de questions

Les critères ont été établis dans un double but. D'une part, ils doivent orienter la rédaction des items de l'instrument d'évaluation et fournir au rédacteur des renseignements suffisants pour qu'il puisse décider d'inclure ou d'omettre des items dans l'élaboration du prototype. D'autre part, les critères doivent servir de définitions opérationnelles explicites aux catégories du modèle. Lors de la description de ces critères, nous avons amplement référé à des extraits d'entrevue visant chacune des catégories. Nous avons également mentionné les critères existants, en accordant une attention toute particulière à ceux établis par Kidd (1978; sous presse) et par Super (1979).

L'échantillonnage d'items, pour sa part, a pour objet de clarifier davantage les critères et, éventuellement, de servir de modèles pour l'élaboration ultérieure d'instruments. Le présent projet ne visait pas à produire un prototype d'instrument d'évaluation mais plutôt de préciser les critères par le recours à un nombre suffisant de questions. En rédigeant les exemples de questions présentés ici, nous avons accordé une attention particulière tant aux extraits retenus lors de l'analyse des entrevues, qu'aux instruments déjà existants, notamment à *Super's Career Development Inventory* et à *The Work Values Inventory* (Super et autres, 1978). La version à l'intention des adultes du premier instrument nous a été particulièrement utile pour la rédaction des questions visant l'Aptitude à planifier et à l'Exploration et l'établissement. Nous nous sommes efforcés d'employer un niveau de langue courant et de respecter les critères psychométriques normaux, en veillant, notamment, à ce que chaque question soit le moins ambigué possible et ne contienne essentiellement qu'une seule idée. Conformément à la proposition découlant de l'analyse des entrevues, trois questions font allusion au niveau d'éducation du répondant.

Le tableau 4 illustre les critères et les exemples de questions. Chaque critère se divise en une série d'aspects numérotés sondés par les questions. Une question illustre chacun de ces aspects, adoptant ici la forme d'une affirmation avec laquelle le

répondant doit exprimer son accord ou son désaccord. Cette formule ne doit toutefois pas être considérée comme une règle: c'est au rédacteur de l'instrument d'évaluation qu'il appartient de choisir la formule appropriée à la rédaction des questions.

Tableau 4

Critères et exemples de questions

1. *Valeurs liées au travail et primauté du travail*

Critères — L'importance qu'un individu accorde à son travail ainsi qu'à sa carrière et les valeurs recherchées par le travail. Les items doivent examiner:

a. L'importance accordée au rôle de travailleur, dans l'ensemble des rôles de l'individu.
b. Les buts ou la satisfaction que l'individu valorise dans sa vie professionnelle.
c. Ce que l'individu perçoit comme étant un comportement bon ou convenable en milieu de travail.

Échantillon d'items:

a. Je trouve plus important de réussir dans ma vie de couple que d'avoir un bon emploi.
b. Ce qui me plaît, dans mon emploi, c'est que les gens respectent mon travail.
c. A mon avis, un employeur est en droit de s'attendre à ce que le travail des employés justifie leur salaire.

2. *Autonomie ou sens de l'emprise personnelle sur les événements*

Critères — La perception qu'a l'individu de lui-même en tant qu'acteur et individu.

Les items doivent cerner des attitudes et des comportements démontrant:

a. La mesure dans laquelle l'individu croit maîtriser lui-même les événements plutôt que d'en être victime.
b. La mesure dans laquelle il assume la responsabilité de ses décisions et de l'exécution de ses plans.
c. La mesure dans laquelle il assume les conséquences de ses actes.

Échantillon d'items:

a. Si d'autres personnes ne m'avaient pas conseillé, je n'aurais jamais obtenu mon premier emploi.
b. Je ne pense pas que la chance joue un rôle vraiment important pour ce qui est de se trouver un emploi; je crois qu'on a la chance qu'on se donne.
c. J'ai fait des erreurs au cours de ma carrière, mais j'en suis le seul responsable.

3. *Aptitude à planifier ou perspective future*

Critères — La mesure dans laquelle l'individu est orienté vers l'avenir, son aptitude à déterminer les mesures à prendre dans l'avenir et à chercher à les concrétiser.

Les items doivent cerner les attitudes et les comportements adoptés face à des plans à court, moyen ou long terme, et montrer dans quelle mesure l'individu:

a. Admet que ses besoins changent.
b. Reconnaît les tâches imminentes nécessaires à sa croissance personnelle.
c. Tient compte de l'évolution des possibilités.

Échantillon d'items:

a. J'espère que d'ici cinq ans, je pourrai obtenir un emploi qui me permettra de subvenir aux besoins d'une famille.
b. En vieillissant, j'aurai besoin de me fixer dans un emploi qui m'apportera vraiment satisfaction.
c. J'ai l'intention de me spécialiser dans un travail qui offre de bonnes possibilités d'avancement.

4. *Exploration et établissement*

Critères — L'examen par l'individu d'un éventail de professions, en étudiant d'abord un grand nombre puis en se concentrant de façon approfondie sur un nombre plus restreint de professions choisies et enfin en cherchant à s'établir dans l'une d'elles.

Les items doivent cerner les attitudes et les comportements mettant en relief:

a. La disposition à envisager un éventail de professions.
b. Les efforts en vue de mieux comprendre certaines professions précises.
c. L'utilisation de ressources appropriées (par exemple les gens, le matériel, les activités).

Et, chez les individus plus âgés:

d. Les efforts pour s'établir dans une profession précise.

Échantillon d'items:

a. Je crois qu'il est important de se renseigner sur les différentes possibilités de travail qui peuvent s'offrir.
b. Depuis quelque temps, je consacre beaucoup de temps à me renseigner sur les professions accessibles aux gens ayant mon niveau de formation.
c. Lorsque j'ai voulu changer d'emploi, je suis allé au centre de main-d'oeuvre pour m'informer des emplois disponibles.
d. En ce moment, je m'efforce de garder l'emploi que j'ai choisi.

5. *Information*

Critères — La connaissance qu'a l'individu du monde du travail en général et, plus précisément, dans son domaine.

Les items doivent sonder les connaissances qu'a la l'interrogé de:

a. L'évolution possible du marché du travail.
b. Les emplois offerts aux cols-bleus.
c. Les possibilités de formation et de recyclage.
d. Les exigences, les avantages, les conditions de travail et les possibilités d'avancement de certains métiers.

Échantillon d'items:

a. Dans l'avenir, il y aura de moins en moins d'emplois dans les industries manufacturières.
b. Les emplois semi-spécialisés se font de plus en plus rares.
c. Il me faudrait plus de scolarité pour être admissible à un programme de formation qui m'orienterait vers un emploi plus spécialisé que celui que j'ai déjà.
d. Mon horaire de travail est meilleur que celui de la plupart des autres emplois offrant le même salaire.

6. *Prise de décision*

Critères — La capacité de l'individu de prendre des décisions professionnelles avisées.

Les questions doivent examiner:

a. Les facteurs qui influent sur les décisions de l'individu.
b. Les rapports de ces facteurs avec les besoins ou les objectifs de l'individu.

c. La mesure dans laquelle l'individu adopte un mode de prise de décision précis, adapté aux différentes décisions professionnelles qu'il doit prendre.

Échantillon d'items:

a. J'ai choisi mon emploi parce qu'il me permettait d'acquérir des compétences valables.
b. J'ai toujours voulu un emploi avec un horaire régulier, mais ce n'est pas le cas de ceux que j'ai trouvés.
c. Quand j'ai à prendre une décision importante, je m'efforce d'en discuter avec quelqu'un en qui j'ai confiance.

7. *Réflexions sur l'expérience, ou perspective du passé*

Critères — La mesure dans laquelle l'individu est orienté vers le passé. Sa conscience de l'expérience acquise et sa tendance à l'analyser.

Les questions doivent porter sur la perception de l'expérience professionnelle passée, qu'elle soit positive ou négative, comme:

a. Une carrière continue plutôt qu'une suite d'emplois sans rapport entre eux.
b. Une expérience ayant permis d'enseigner quelque chose.
c. Une expérience valable.

Échantillon d'items:

a. Je vois une progression entre tous les emplois que j'ai occupés.
b. Mon emploi actuel m'a appris beaucoup de choses.
c. Chaque emploi que j'ai occupé m'a apporté une expérience différente.

Propositions en vue de recherches et travaux d'élaboration ultérieurs

(1) Ce projet a, une fois de plus, mis en relief les problèmes que pose la rédaction de questions visant à évaluer l'information professionnelle chez les adultes. Pour déterminer la possibilité de réaliser un test d'information applicable à plusieurs catégories professionnelles, il est recommandé de rédiger un ensemble de questions d'information, conformément aux critères indiqués au tableau 4, puis de le mettre à l'essai en tant qu'instrument polyvalent destiné à un petit nombre de catégories professionnelles homogènes.

(2) La Prise de décision, ou l'aptitude de l'individu à choisir une profession de façon éclairée est une des catégories pour lesquelles il a été indiqué de rédiger des questions. Beaucoup de travaux récents (par ex., Arroba, 1977; Harren, 1978; Jepson, 1974; Super, 1979) ont souligné l'importance déterminante des modes de prise de décision dans le choix du développement professionnel. Toutefois, il demeure impossible de préciser avec exactitude la méthode permettant de faire un choix professionnel éclairé jusqu'à ce que nous disposions de données plus détaillées sur les rapports entre, d'une part, la façon d'effectuer le choix professionnel et les autres influences et, d'autre part, le cheminement professionnel. Pour en arriver à un modèle global de l'adaptation professionnelle des études longitudinales il faut mettre en rapport les deux facteurs suivants: 1° les influences ayant jouées dans la prise de décision et la façon dont s'effectue celle-ci et 2° la satisfaction au travail et le caractère satisfaisant de l'emploi lui-même.

(3) Pour justifier l'inclusion du facteur Réflexions sur l'expérience dans un modèle d'adaptation professionnelle, il faudra effectuer des recherches sur les significations prédictives de ce facteur. Nous avons retenu ce facteur au cours de l'analyse des entrevues parce qu'il permettait de qualifier certaines déclarations des jeunes cols-bleus au sujet de leur carrière; cela ne signifie toutefois pas qu'il puisse servir à des fins de prévisions.

(4) Le critère Autonomie, ou sens de l'emprise personnelle sur les événements a été inclus dans notre modèle très tôt; l'analyse des entrevues est venue confirmer l'opportunité de le retenir dans le modèle en vue de l'élaboration d'un instrument. Cependant, comme l'a souligné Law (sous presse) l'autonomie a été définie de bien des façons et il faudra une somme de travail considérable pour refondre ces différentes définitions en un tout cohérent. En outre, il y a eu peu d'études empiriques sur les rapports entre l'autonomie et le développement professionnel, de plus amples recherches sur cette question, notamment chez les jeunes cols-bleus s'imposent.

(5) Lorsqu'une étude préliminaire sur l'élaboration d'un instrument adapté à un sous-groupe précis de la population active adulte aura été terminée avec succès, il serait utile d'effectuer l'étude parallèle d'un sous-groupe nettement différent. Après avoir comparé ces modèles, on serait plus à même d'évaluer l'opportunité de mettre au point plusieurs instruments spécialisés visant à évaluer l'adaptation professionnelle ainsi que la possibilité d'élaborer un modèle général et détaillé de l'adaptation professionnelle de l'adulte.

Références

Arroba, T. Styles of decision making and their use: An empirical study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1977, *5*, 149-158.

Bazalgette, J. Freedom from authority in the relations between teachers and taught. In J.H. Blackham (Ed.): *Education for personal autonomy*. London: British Association for Counselling, 1978.

Fleming, D., & Lavercombe, S. *The perceptions and attitudes to school and work of sixteen year old school leavers: A preliminary report of results*. Sheffield: Sheffield City Polytechnic, 1978.

Harren, V.A. *A model of career decision making for college students*. Paper presented to the American Psychological Association, 1978.

Heath, D.H. *Exploration in maturity*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1965.

Heath, D.H. Adolescent and adult predictors of vocational adaptation. *Journal of Vocational Behavior*, 1976, *9*, 1-19.

Jepson, D.A. Vocational decision-making strategy types: An exploratory study. *Vocational Guidance Quarterly*, 1974, *23*, 17-23.

Kidd, J.M. *A Model and a Measure of Career Development Indigenous to the United Kingdom*. Paper presented to International Congress of Applied Psychology, Munich, 1978.

Kidd, J.M. The assessment of career development. In A.G. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd: *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press (in press).

Law, B. Careers theory, a third dimension. In A.G. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd: *Career Development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press (in press).

Law, B., & Watts, A.G. *School, careers and community*. London: Church Information Office, 1977.

Sheppard, D. The measurement of vocational maturity in adults. *Journal of Vocational Behavior*, 1971, *1*, 399-406.

Super, D.E. Vocational maturity in mid-career. *Vocational Guidance Quarterly*, 1977, *25*, 294-302.

Super, D.E. *Is career decision-making career maturity*. Paper presented to American Psychological Guidance Association Symposium, 1979.

Super, D.E., Crites, J.O., Hummel, R.C., Moser, H.P., Overstreet, P.L., & Warnath, C.F. *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College Press, 1957.

Super, D.E., Culha, M., & Thompson, A.S. *The work values inventory*. New York: Teachers College, Columbia University, 1978.

Super, D.E., & Kidd, J.M. Vocational maturity in adulthood — toward turning a model into a measure. *Journal of Vocational Behavior*, 1979, *14*, 255-270.

Super, D.E., & Knasel, E.G. *The development of a model, specifications and sample items for measuring career adaptability (vocational maturity) in young adult blue-collar workers*. Hertford, England: National Institute for Careers Educational Institute for Careers Education and Counselling, 1979.

Super, D.E., & Knasel, E.G. *Career development in adulthood: Some problems and a possible solution*. In preparation.

VALEURS CANADIENNES ASSOCIÉES AU TRAVAIL

M. CATHERINE CASSERLY
(CEIC) Ottawa, Ontario

Résumé

Cette analyse résume la documentation canadienne utilisée pour mettre au point l'Inventaire canadien des valeurs canadiennes associées au travail. Les recherches reliées à la construction de cet instrument, qui s'insère dans le cadre d'un projet international dirigé par Donald E. Super pour examiner le rôle et l'importance du travail dans la vie des gens, soulignent le fait que: quoique les Canadiens partagent plusieurs valeurs avec d'autres pays industrialisés, ils accordent une importance spéciale à certaines de ces valeurs, telles que: le développement de leurs habiletés, l'identité culturelle, la prise de risques et la possibilité d'impact. Cette étude s'intéresse aux recherches effectuées au Canada sur les différences liées à la classe sociale, à la culture, au sexe et à l'âge ainsi qu'à la satisfaction professionnelle globale.

Occuper un emploi ou accomplir un travail n'a pas la même valeur pour tout le monde. Celui-ci permet à certains de s'identifier, à d'autres de passer le temps. Pour une autre partie de la population, il s'agit tout simplement d'un moyen d'acquitter les factures. La détermination de ces valeurs associées au travail et le degré de satisfaction qu'elles procurent suscitent un intérêt croissant non seulement chez les recherchistes mais aussi chez les conseillers chargés de placement ou de préparation professionnelle. Les gens sont de moins en moins désireux d'exercer une profession qui ne répond qu'à leurs aptitudes et à leurs besoins et s'intéressent au travail en fonction de ses liens avec leur vie entière.

Il y a plusieurs années Donald E. Super, un théoricien éminent du développement professionnel, prit conscience de la nécessité d'étudier la valeur accordée au travail. En 1970, dans une première tentative de se familiariser avec ces concepts, il publia un Inventaire des valeurs de travail. En 1979, à la suite du Congrès international de psychologie appliquée, il organisa un consortium international regroupant seize nations pour élaborer et mener des études pratiques sur une mesure ou un ensemble de mesures visant à évaluer les divers aspects de la signification du travail et des valeurs du travail dans le cadre des autres rôles majeurs associant la vie et les professions. Les pays participant à ce projet trans-culturel représentent l'Europe occidentale et orientale, l'Amérique du Nord et l'Australie. La Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, invitée à joindre les rangs de ce consortium, a réuni une équipe canadienne constituée de membres de divers ministères aux niveaux fédéral et provincial, d'universitaires et de groupes de counselling. Le premier objectif de ce groupe consistait à déterminer comment les Canadiens définissaient le rôle du travail dans l'ensemble de leur vie et, à partir de cela à identifier les valeurs canadiennes associées au travail. La revue de la littérature présentée dans cette analyse résume la documentation canadienne qui servit à appuyer les valeurs abordées dans l'Inventaire canadien sur les valeurs associées au travail.

Au niveau de la psychologie professionnelle, depuis 15 ans, on a porté un intérêt croissant non seulement à l'importance de comprendre les processus par lesquels les besoins et valeurs sont évalués mais aussi à l'importance de saisir la motivation au travail dans le contexte des divers rôles qu'une personne pourrait être amenée à jouer pendant sa vie professionnelle. Le niveau d'engagement au travail varie énormément d'une personne à l'autre, non seulement selon l'âge et le statut social mais aussi en fonction de nombreuses autres variables qui influencent l'individu et sa situation (Super, 1979).

Dans sa proposition d'une étude sur les valeurs associées au travail, Super (1979) en arrive à la conclusion suivante: étant donné tout ce qui a été écrit sur l'importance du travail par rapport à la multitude de rôles qui constituent une carrière, (la signification du travail) les gens attribuent des degrés différents d'importance au travail. Cette importance varie en fonction de l'importance accordée aux autres rôles, elle dépend des valeurs personnelles ainsi que des occasions offertes par le marché du travail et la société en général pour réaliser ces valeurs.

Différences sociales au niveau du travail

Forcese (1980) dans *Canadian Class Structure* écrivait que le Canada présente des contrastes extrêmes au plan économique. On constate clairement des disparités régionales, rurales-urbaines et

ethniques. En règle générale, la région de l'Atlantique semble participer le moins à l'affluence canadienne et les grandes zones métropolitaines de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique semblent les plus prospères. De plus, la structure fondamentale des organisations canadiennes comporte des distinctions de classe.

Forcese reconnu des schémas constants de distinctions fondées tant sur l'origine ethnique que sur le sexe. Les Canadiens d'origine britannique dominent le monde des affaires et de la bureaucratie de sorte que les échelons supérieurs de richesse et du pouvoir demeurent fermés à ceux qui ne sont pas membres du "club". Les chances de mobilité sont rares et se répartissent différemment selon que l'on habite la ville ou la campagne, selon la région et selon l'origine ethnique. Là où la mobilité existe, elle donne accès à la classe moyenne et non à l'élite de la classe supérieure ou dominante. En général, la structure de l'inégalité est stable. Les revenus peuvent augmenter et peuvent constituer une amélioration dans la vie de tous les Canadiens; pourtant la répartition relative des privilèges est constante en termes de richesse, de pouvoir, de prestige et de tout ce qui s'en suit. En général, les travailleurs les plus pauvres conservent leur emploi parce qu'ils ont besoin de travailler et n'ont pas les qualifications nécessaires pour aspirer à un emploi plus intéressant ou moins monotone.

Knight (1979) a étudié le souci de mobilité personnelle parmi un échantillon de cols-bleus canadiens. Il a conclu que l'instrumentalisme du travail est une orientation dominante non seulement chez les travailleurs spécialisés et semi-spécialisés mais aussi dans un petit échantillon de cadres inférieurs. Knight définit l'instrumentalisme comme étant une orientation vers une compensation financière plutôt qu'une activité qui permette d'atteindre un certain niveau de satisfaction. Cet instrumentalisme n'exclut pas une orientation vers la mobilité personnelle chez les cols-bleus. Il est particulièrement important de noter la persistance des attentes, notamment chez ceux qui sont le moins aptes, par suite de leurs expériences passées et leur situation actuelle, à devenir mobiles au moyen d'une carrière bureaucratique. Une valeur prévalente au Canada est le désir de s'établir à son propre compte en dépit du fait que la possibilité d'atteindre cet objectif est plutôt limitée.

Un aspect important de l'étude des classes au Canada, si on la compare à celle d'autres pays en termes de travail, est la ville à industrie unique où le statut socio-économique est très manifeste mais n'est pas nécessairement en rapport avec le revenu. Ces villes se construisent très rapidement, souvent en quelques mois, car la compagnie a besoin de travailleurs sur les lieux et ces derniers ont besoin d'un logement pour leurs familles. Ces villes se comptent par centaines, plusieurs d'entre elles sont situées au-delà des régions agricoles du pays (Siemans, 1973). Pour les immigrants récents ou pour les migrants provenant d'autres parties du Canada, particulièrement de la campagne québécoise et plus récemment des Maritimes, ces villes représentent une bonne affaire. Les villes constituent le secteur où la mobilité géographique chez les travailleurs est la plus évidente. Parce qu'elles sont l'oeuvre de l'employeur et du planificateur, Lucas les qualifie de villes sans tradition, de villes technologiques (Lucas, 1971). Les habitants de ces villes sont plutôt jeunes, mariés, d'origine rurale, d'origines ethniques diverses et n'ont pas dépassé le niveau secondaire (Jackson et Poushinksky, 1971). Les résidents se sont déclarés disposés à déménager pour pouvoir décrocher le prochain "bon travail" partout où il pourrait se trouver.

Différences culturelles au niveau du travail

Une comparaison entre les Canadiens anglais et les Canadiens français constituait le thème principal des études portant sur les différences culturelles. En 1975, Nightingale étudia un large éventail d'attitudes et de réactions de Canadiens-français dans le cadre du travail. Il a découvert que, sur presque tout l'éventail des opinions et des attitudes, lorsqu'il existait des différences, les employés canadiens-français à tous les échelons (depuis la haute direction jusqu'aux échelons inférieurs, mais surtout aux échelons inférieurs) éprouvaient des sentiments plus positifs que leurs homologues anglo-canadiens. Par exemple, les entreprises canadiennes-françaises présentaient une ambiance plus agréable et moins impersonnelle que les entreprises anglo-canadiennes et les employés canadiens-français à tous les échelons avaient des relations plus directes et ouvertes avec leurs supérieurs, une plus grande confiance en eux et se sentaient beaucoup plus libres de parler de leurs problèmes personnels que leurs homologues anglo-canadiens. Chez les travailleurs canadiens-français, on notait un sentiment similaire de confiance envers les collègues et d'encouragement au travail qui, selon Nightingale, n'était pas aussi manifeste chez les ouvriers canadiens-anglais. Les travailleurs canadiens-français avaient également des attitudes plus positives envers la direction et étaient plus satisfaits de leur salaire que les travailleurs anglo-canadiens mais il est intéressant de noter l'absence de différence au niveau de la satisfaction personnelle. Lorsqu'on les interroge à propos du stress du travail et du stress résultant des modifications au travail, les Canadiens-français étaient d'avis que leur charge de travail était plus légère

et comportait donc moins de stress. Ils trouvaient aussi que les changements récents dans leur compagnie ont apportés de meilleurs résultats mais ils se sentaient plus bouleversés par les changements qui avaient pris place et souhaitaient que le rythme de ces changements soit ralenti. L'aliénation (sentiment d'impuissance, d'isolement et le sentiment qu'il n'y a guère d'ordre ou de justice dans la vie) ne différait pas chez les Canadiens-français et les Canadiens-anglais. Il y avait un écart considérable et prévisible entre les cadres supérieurs et les employés des échelons inférieurs dans les deux cultures — les cadres étaient beaucoup moins aliénés que les simples ouvriers. Pour terminer, Nightingale (1975) a établi que, même si les simples employés anglo-canadiens avaient un rôle plus important à jouer dans les affaires de la compagnie que leurs homologues canadiens-français, ils s'attendaient généralement à en jouer un plus important; donc, ils se trouvaient beaucoup moins satisfaits de leur dire dans la prise de décisions que les simples employés canadiens-français.

D'autres études récentes (Jain, Normand et Kanungo, 1979; Kanungo et Dauderis, 1974; McCarrey, Edwards et Jones, 1977) indiquent également que les travailleurs du Québec partagent les attitudes générales des autres Canadiens. Les francophones privilégient peut-être davantage la famille mais, en général, ils tirent la même satisfaction de leur travail. Il n'est pas étonnant de constater que la plus grande insatisfaction chez les travailleurs francophones se produit lorsque, peut-être par suite de différences linguistiques, il y a des difficultés de communication et un manque de rapports avec les cadres. A cause de ces différences linguistiques, de même qu'en raison des liens familiaux et culturels avec la province, les travailleurs du Québec, plus que les autres, n'aiment guère se déplacer et n'acceptent d'être mutés par leurs employeurs que si leurs conditions de vie seront substantiellement améliorées.

Un autre élément important dans l'étude des différences culturelles au Canada concerne les variations constatées entre la population autochtone et la population blanche. Il y a de nombreux obstacles à l'emploi des Canadiens autochtones et la signification du travail dans leur vie a évolué dans un contexte très différent de celui des Canadiens de race blanche. La majorité des autochtones sont d'âge à travailler et sont en chômage. Le taux moyen de chômage dans les réserves atteint 48% (Emploi et Immigration Canada, 1979a). La majorité vit en milieu rural, souvent à des centaines de kilomètres des villes où les emplois non spécialisés sont disponsibles. Le déménagement est ressenti comme une expérience traumatisante. En second lieu, les autochtones éprouvent souvent une aliénation culturelle lorsqu'ils travaillent dans le monde des blancs. Un autre grand problème est l'absence de formation des autochtones pour les emplois principaux offerts dans une économie industrialisée. Ce problème est aggravé par le fait qu'un grand nombre d'Indiens, d'Inuits et de Métis adultes ne parlent couramment aucune des langues officielles du Canada et qu'ils cherchent du travail là où ils peuvent communiquer. Enfin, de nombreux autochtones craignent que l'emploi dans une société blanche n'aboutisse à un génocide culturel. Un emploi n'est important pour eux que s'ils peuvent conserver leur identité.

Les femmes sur le marché du travail

Le Conseil économique du Canada (Buchan, 1974) a étudié les carrières des Canadiens et a conclu que la femme passait maintenant une plus grande partie de sa vie au travail. Les raisons qui motivent l'allongement de la vie de travail des femmes sont quelque peu changées. Après 1961, alors que les taux de participation des femmes d'âge moyen, particulièrement de celles du début de l'âge moyen, continuaient à monter, le taux des femmes âgées de 20 à 24 ans commençait également à s'accroître. En 1971, le taux de participation de ce dernier groupe dépassait 60% alors que, pour tous les groupes entre 25 et 54 ans, le taux s'établissait à environ 45%, ce qui éliminait le second sommet du profil de participation en fonction de l'âge. D'ici 1981, l'on s'attend à ce que le taux moyen de participation des femmes au marché du travail s'élève bien au-delà de 50%.

Les jeunes femmes d'aujourd'hui ont des qualifications qui augmentent la probabilité de leur participation à la population active; en plus d'être plus urbanisées et plus instruites, un nombre plus restreint de jeunes femmes sont mariées. Un nombre plus restreint de celles qui sont mariées ont des enfants et un nombre moins élevé de celles qui sont mariées et mères ont plus de deux enfants. Une des conséquences de ce prolongement de l'espérance de vie au travail est que les femmes peuvent maintenant s'attendre à ce que les avantages d'une formation préparant à la participation au marché du travail se présenteront de plus en plus non pas en fin de carrière mais au début de l'âge moyen. En outre, les femmes seront plus motivées qu'auparavant à postuler des emplois fournissant (en échange d'une rémunération un peu moindre) une formation au travail de nature suffisamment générale pour être transférable d'un employeur à l'autre. Evidemment, après un tel investissement, il en coûte plus cher plus tard de quitter le marché du travail. Le prolongement de la vie de travail de la femme s'engendre d'une certaine façon lui-même (Buchan, 1974).

Dans *Canadian Work Values Study* (Burstein, Tienhaara, Hewson et Warrander, 1975), les auteurs indiquent qu'une plus forte minorité de femmes que d'hommes a exprimé un attachement moindre à leur emploi. Les femmes toutefois se sont classés elles-mêmes commes des employées consciencieuses et actives. Néanmoins, les différentes raisons invoquées pour motiver le travail ont semblé influencer l'importance que les femmes attachent à divers aspects professionnels et leur plus grande sélection dans le genre d'emplois qu'elles choisissent d'occuper. Par exemple, les femmes plus que les hommes ont prétendu que les commodités du travail sont plus importantes et elles étaient plus disposées à accepter des salaires moins élevés, peut-être à cause des emplois de cette nature qui, par tradition, s'offrent à elles. Toutefois les femmes étaient aussi préoccupées que les hommes à exercer un travail intéressant qui comportait un défi; elles étaient aussi plus préoccupées par les avantages sociaux et par les rapports qu'elles entretenaient avec leurs surveillants.

Valeurs de travail de la jeunesse

Le *Canadian Work Values Study* (Burstein, Tienhaara, Hewson et Warrander, 1975) a aussi étudié les attitudes des jeunes travailleurs qui venaient de faire leur entrée sur le marché du travail. Ces jeunes représentaient la première vague du bond démographique d'après-guerre. L'étude a démontré l'importance que les jeunes accordaient aux groupes de leur âge et aux confrères de travail sympathiques. Dans l'ensemble, les jeunes travailleurs étaient moins satisfaits que les plus vieux du degré auquel leur emploi actuel répondait à leurs attentes. Ils indiquaient aussi un désir plus ardent de changer d'emploi. Ils ont de même manifesté plus d'optimisme quant à la possibilité d'obtenir un meilleur emploi. Pour les jeunes, le travail occupe le troisième rang en ordre d'importance après la famille et les amis. Peut-être, cette raison explique le fait qu'ils semblent quelque peu moins particuliers au sujet des emplois qu'ils accepteraient.

Le grand nombre de jeunes qui cherchent du travail pour la première fois et qui ont du mal à en trouver est souvent cité comme un facteur déterminant des taux de chômage actuels élevés. Cependant, des données récentes (Conseil économique du Canada, 1976) démontrent que les jeunes sont d'ordinaire en mesure d'obtenir au moins un emploi temporaire assez rapidement. Ceci implique qu'une bonne partie du chômage des jeunes travailleurs reflète la recherche d'emplois plus satisfaisants ou plus stables ainsi qu'un taux élevé de roulement car ils changent souvent d'emploi. Les jeunes sont plus en mesure d'accepter du travail à temps partiel et temporaire dans la construction, le tourisme et les activités récréatives, ou à prendre des occupations saisonnières; mais ces emplois disparaissent. En effet, une étude sur les raisons de la cessation d'emploi des travailleurs réguliers en chômage âgés de 14 à 24 ans a démontré que près de 60% avaient quitté leur emploi parce que le travail était saisonnier ou temporaire ou parce qu'ils avaient été mis à pied ou congédiés et non pas parce qu'ils l'avaient quitté.

Emploi et Immigration Canada (1979) a étudié les expériences et les attitudes de la jeunesse canadienne envers l'emploi et le chômage. Cette enquête d'une durée de deux ans a abouti aux conclusions suivantes. La plupart des jeunes sont pleinement ou presque pleinement employés: en moyenne, les jeunes sont employés 86% du temps. En second lieu, il y a un "noyau" de chômage chez les jeunes: moins de 10% des répondants ont passé plus de la moitié (57%) de leur temps en chômage. De plus, il n'y a guère de preuve que le chômage cause des difficultés financières, peut-être parce qu'un nombre restreint d'entre eux étaient le principal gagne-pain du foyer. Quatrièmement, la plupart des jeunes avaient amélioré leur position au cours des deux années. De plus, presque tous les jeunes (y compris les chômeurs) démontraient une attitude positive. Enfin, il y avait un certain nombre de facteurs associés au succès sur le marché du travail, tels qu'un niveau plus élevé d'instruction, une expérience accrue au sein de la population active, le fait d'être de sexe masculin, la correspondance étroite entre l'emploi désiré et l'emploi occupé, et la stabilité d'emploi.

Satisfaction professionnelle chez les canadiens

Burstein et al, (1975) dans leur résumé des valeurs du travail *(Canadian Work Value Study)* écrivaient que, à l'échelon national, les Canadiens se montrent très motivés à travailler et sont satisfaits de leur emploi en général. Pour les Canadiens qui font partie de la population active, le travail constitue le moyen principal d'atteindre d'importants buts dans la vie. La majorité affirme travailler non seulement par obligation mais aussi par goût. La plupart s'attendent à tirer un certain degré de satisfaction de leur emploi. En outre, les travailleurs s'estiment en général consciencieux. Près de 90% des travailleurs canadiens trouvaient un certain degré de satisfaction dans leur emploi. Cette majorité accusait moins de changements d'emploi et de périodes de chômage, un moindre désir de quitter leur emploi actuel et un sentiment plus profond d'attachement à long terme à un emploi. Ils étaient beaucoup moins susceptibles de penser pouvoir obtenir un meilleur emploi et plus susceptibles de considérer leur emploi comme une "carrière".

Conclusion

La présente analyse a fourni une brève vue d'ensemble sur la façon dont le travail est perçu par les canadiens. L'enquête originale dont s'inspire cette étude conduisit à l'élaboration d'un *Inventaire des valeurs de travail canadiennes*. Cet instrument est en voie de développement et est soumis à des tests pour établir son utilité dans le cadre du counselling. Il comprend un certain nombre de valeurs, telles que la réussite, l'autorité, le mode de vie, les techniques, le prestige et l'environnement du travail, lesquelles furent également identifiées comme étant des valeurs de travail importantes dans d'autres pays participant à cette étude. Cependant, la liste canadienne s'éloigne de la liste internationale en ce qui concerne des éléments touchant au développement des habiletés, à l'identité culturelle, à la prise de risques et à la possibilité d'impact qui furent identifiés dans cette analyse comme des valeurs de travail considérées particulièrement importantes par les Canadiens. Les résultats de cette recherche nationale seront communiqués dans un rapport ultérieur.

Références

Buchan, L. *Working life of canadian women.* Economic Council of Canada, Ottawa, 1974.

Burstein, M., Tienhaara, N., Hewson, P., & Warrander, B. *Canadian work values — findings of a work ethic survey and a job satisfaction survey,* Strategic Planning and Research Branch, Manpower and Immigration. Ottawa, 1975.

Economic Council of Canada. *People and jobs — a study of the Canadian labour market.* Ottawa, 1976.

Employment and Immigration Canada. *The Development of an employment policy for Indian, Inuit and Metis people.* Ottawa, 1979. (a)

Employment and Immigration Canada. *Surveys of experiences and attitudes of employment and unemployment among Canadian youth.* Ottawa, 1979. (b)

Forcese, D. *The Canadian class structure,* Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1980.

Jackson, J.W., & Poushinsky, N. *Migration to northern mining communities: Structural and social-psychological dimensions.* Winnipeg: Centre for Settlement Studies, University of Manitoba, 1971.

Jain, H.C., Normand J., & Kanungo, R.N. Job motivation of Canadian Anglophone and Francophone hospital employees, *Canadian Journal of Behavioural Science,* 1979, *11*, 160-163.

Kanungo, R.N., & Dauderis, H.J. *Motivation orientation of Canadian Anglophone and Francophone managers,* Montreal: Faculty of Management, McGill University, 1974.

Knight, G. Work orientation and mobility ideology in the working class. *Canadian Journal of Sociology,* 1979, *4*, 27-41.

Lucas, R. *Minetown, milltown, railtown: Life in Canadian communities of single industry,* Toronto: University of Toronto Press, 1971.

McCarrey, M.W., Edwards, S., & Jones, R. The influence of ethnolinguistic group membership, sex and position level on motivational orientation of Canada Anglophone and Francophone employees, *Canadian Journal of Behavioural Sciences,* 1977, *9*, 274-282.

Nightingale, D.V. The French-Canadian worker shows up well in the study, *The Canadian Personnel and Industrial Relations Journal,* 1975, *22*, 28-30.

Super, D.E. *The Work Importance Study, research project proposal,* Unpublished paper, Cambridge, England: National Institute for Careers Education and Counselling, 1979.

POLITIQUE DU COUNSELLING D'EMPLOI DE LA CEIC

La politique du counselling d'emploi adoptée par la CEIC le 17 juin 1980, consiste en ce que:

"Les clients qui requièrent un service de counselling d'emploi afin d'obtenir un placement satisfaisant, reçoivent cette aide et que le personnel du counselling d'emploi possède les qualifications nécessaires pour offrir un service de counselling d'emploi efficace".

Sous-politiques

- Le service de counselling d'emploi doit être offert par l'entremise de tous les bureaux locaux.
- Le counselling d'emploi est une fonction spécialisée qui doit être accomplie par un personnel possédant les compétences requises.
- L'Administration centrale, en collaboration avec les régions, doit élaborer, expérimenter et implanter une formation systématique et complète pour appuyer un service de counselling d'emploi efficace.
- L'Administration centrale, en collaboration avec les régions, doit élaborer, expérimenter et implanter les outils de counselling, les techniques d'entrevues, les approches de counselling (individuel ou de groupe) requises pour permettre aux bureaux locaux d'offrir un service de counselling d'emploi efficace.
- Le personnel du counselling d'emploi a la responsabilité de déterminer, avec les clients, les besoins et le désir réel des clients à recevoir du counselling d'emploi.
- Le personnel du counselling d'emploi a la responsabilité de choisir et d'utiliser les outils de counselling d'emploi adéquats ainsi que les programmes et services appropriés de la CEIC s'avérant nécessaires à l'atteinte efficace des buts d'emploi des clients.
- Le personnel du counselling d'emploi a la responsabilité de limiter l'étendue de ses interventions avec les clients, compte tenu du niveau de compétences des conseillers et du rôle attribué à la Commission.
- L'Administration centrale, en collaboration avec les régions, doit mettre au point un système de mesure et d'évaluation du service de counselling d'emploi afin de donner aux administrateurs les informations qui leur permettront d'améliorer la qualité du service et de prendre des décisions plus éclairées.

OUTILS DE COUNSELLING D'EMPLOI

LES TESTS

BGTA
ICIP
STENOGRAPHIE
DACTYLOGRAPHIE
PERCEPTION DES COULEURS

DOCUMENTATION D'INFORMATION

CCDP (tome I)
CARRIERES CANADA
CARRIERES PROVINCES
ANALYSES DE PROFESSIONS
MOBILITE CANADA
TABLEAU DES PROGRAMMES DES COLLEGES ET DES UNIVERSITES
LADP
PPPC

EXPLORATION DES PROFESSIONS ET/OU CHOIX PROFESSIONNEL

RPC
VOTRE SELECTEUR PERSONNEL DE PROFESSIONS
PLACE
CHOIX
PLANIFIER SA CARRIERE
MOI, JE SAIS COMMENT!
ACT
REPERTOIRE DES PROFESSIONS EN DEBUT DE CARRIERE
CCDP (tome II)

METHODE DYNAMIQUE DE RECHERCHE D'EMPLOI

OUTIL EN DEVELOPPEMENT

JOBSCAN